

# REM

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Ana Carolina Freitas de Sousa**  
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)

junho | 2025

# RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Ana Carolina Freitas de Sousa**  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E  
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ORIENTAÇÃO  
Maria José de Jesus Camacho





Faculdade de Ciências da Educação

Departamento de Ciências da Educação

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

Ano Letivo 2024-2025

**Ana Carolina Freitas de Sousa**

**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 José de Jesus Camacho**

Funchal e UMA, junho de 2025



“Ensinarás a voar, mas não voarão o teu voo...  
Ensinarás a sonhar, mas não sonharão os teus sonhos...  
Ensinarás a viver, mas não viverão a tua vida...  
Porém, saberás que cada vez que voem, sonhem, vivam, cantem e pensem...  
Estará a semente do caminho ensinado e aprendido!”

Madre Teresa de Calcutá



## Agradecimentos

“Você não precisa ver toda a escada para dar o primeiro passo. Confie no processo e siga em frente, um passo de cada vez.”

Martim Luther King Jr.

É, de facto, com grande alegria que termino este meu percurso de cinco anos. Sim! Cinco anos de muita luta, desafios, batalhas, superações, choros, gargalhadas e, acima de tudo, de grandes aprendizagens.

A verdade é que, nada seria possível sem a ajuda dos meus pais e do meu irmão. A minha família, o meu bem mais precioso. Aqueles que nunca desistem de mim e que estão lá para me apoiar em cada decisão desta caminhada que é a vida. A eles, que sempre me deram coragem para pensar, asas para sonhar mais alto e acreditar em grande, para confiar e encorajar a ultrapassar as minhas dificuldades. Sempre me motivaram, mesmo quando o caminho parecia incerto! Por todos os fins de semanas de que abdicaram, por todos os momentos em que aguentaram as minhas reclamações, preocupações, ansiedades e choros, por toda a paciência e dedicação que tiveram comigo, por todo o amor que me transmitiram desde sempre, sem falhar. Por tudo isto e muito mais, obrigada!

Ao meu irmão... Ao meu “*Biscuit*”, ao meu stress e paz numa só pessoa. Aquele ser único que, sem se dar conta, é capaz de me abstrair de tudo o que me rodeia com os pequenos momentos em que partilhamos. A ti que, inconscientemente, não sabes o bem que me fazes. Obrigada por me apoiares em silêncio sempre nesta jornada e me ajudares nos trabalhos manuais que mais detestavas... Ficarei para sempre grata por ti, por te ter na minha vida! Love you!

Ao meu Gabriel, o meu ursinho... Palavras não descrevem o quanto eu gosto de ti, o quanto eu te amo, o quanto és importante na minha vida e o quanto grata eu estou por teres aparecido nela. Vieste quando menos esperava, quando mais precisei... Foste a calma na minha tempestade, a minha lucidez no meio do caos. Somos a paz e o stress, a água e o fogo, mas somos nós. Obrigada por teres tido sempre essa paciência para me ajudar, aconselhar e motivar para seguir em frente, mesmo quando queria desistir. Obrigada por estares presente quando preciso e me fazeres ver as coisas de outra forma. Obrigada por seres tu...

À minha Betty! A minha “tita” de todas as horas! A esta pessoa incrível que nunca me deixa para trás e, apesar de tudo, sempre que preciso está lá, não importa quando nem onde, sei que posso contar! Obrigada por me aconselhares, por me ajudares, por me dares força para continuar e, acima de tudo, pelo carinho e preocupação que me transmites diariamente.

Às minhas estrelinhas mais preciosas... À rosa mais linda do meu jardim... Avó Beatriz... Consegui! Finalmente acabei o curso que tanto te orgulhavas. Já sou professora, avó! O quanto perguntavas, com aquele teu brilho nos olhos: “Mas ainda não és mesmo professora?”, bem... Agora sou, avó. Embora tenhas partido, agradeço-te a ti por teres feito também parte deste percurso e espero que estejas tão orgulhosa de mim tanto quanto eu penso que estarias. Lamento, em cada dia, o facto de não poderes estar presente nesta que é a minha última etapa académica, mas, acredito que mesmo não estando fisicamente ao meu lado, sei que estás a sorrir por mim, onde quer que estejas.

Às minhas meninas e meninos, que sabem quem são... Ao meu grupo de amigos que fez parte desta fase da minha vida... O que seria a universidade sem vocês. A verdade é que quando entrei neste curso, sempre pensei em não me apegar a nada, nem a ninguém. Porém, a vida prega-nos partidas: Seja ela doce e certa, com a sua ironia à mistura, mostrou-me que há encontros que são inevitáveis, colocando as pessoas certas no nosso caminho – e assim foi. As conquistas não teriam a mesma alegria, os obstáculos teriam parecido ainda maiores, as aulas mais secantes, e para não falar das noitadas de trabalhos mais longas. Foram vocês que também me ajudaram a crescer. Obrigada por cada conversa até tarde, por cada abraço apertado, por cada gargalhada inesperada, por cada momento em que estivemos juntos, mesmo em silêncio, a partilhar a vida. Obrigada pelas discussões honestas, pelos desafios, pelos conselhos e por nunca me deixarem esquecer quem sou.

À minha avó Fátima, cujo percurso se entrelaça com o meu de formas nem sempre lineares, pela sua presença ao longo da minha vida, deixo um agradecimento sereno pelo lugar que, ainda assim, ocupou nesta caminhada. Há agradecimentos que não cabem em nomes, mas vivem nas memórias, nos momentos partilhados, nos silêncios compreendidos. A todos os que fizeram parte deste meu caminho, mesmo sem saberem, o meu mais sincero obrigada.

Por fim, a ti filho, que, mesmo sem saberes, conseguiste trazer a maior alegria para a minha vida. És e sempre serás a luz nos meus dias escuros, força nos momentos de fraqueza e esperança quando mais precisei. Por ti, consegui enfrentar tantos desafios nesta última fase. Agradeço a Deus por me ter dado como presente este amor para a vida.

A todas as crianças que, mesmo sem saberem, desde o primeiro dia, ajudaram-me muito nesta jornada, nesta aventura cheia de aprendizagem. Obrigada por me fazerem ver ainda mais o quanto gosto desta profissão, o quanto é essencial marcar a diferença na vida de alguém. Aos meus professores, profissionais de educação que me orientaram nesta caminhada. À minha orientadora, por toda a dedicação, ajuda e motivação prestada nesta fase. Obrigada a todos!

Termino assim, de coração cheio, com a certeza de que levo cada uma destas pessoas comigo. Todas deixaram em mim uma marca impossível de apagar. Esta caminhada não teria sido a mesma sem vocês. Obrigada!



## Resumo

Refletir sobre o percurso acadêmico e profissional constitui um exercício fundamental para o crescimento e o aperfeiçoamento contínuo. Neste sentido, o presente relatório de estágio sintetiza as experiências vivenciadas ao longo do mestrado, com uma abordagem reflexiva sobre as Práticas Pedagógicas I, II e III, desenvolvidas na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais concretamente nos 3.º e 4.º anos de escolaridade.

A implementação das práticas pedagógicas exigiu um conhecimento sólido sobre o currículo, as metodologias educacionais e as estratégias de inclusão e diferenciação, aspetos essenciais para fundamentar e adequar as intervenções às necessidades e características dos alunos. Assim, o relatório organiza-se em duas partes: a primeira, dedicada ao enquadramento teórico e metodológico, apresenta e justifica as opções adotadas; a segunda, centrada nas práticas pedagógicas, descreve, analisa e reflete sobre as experiências educativas realizadas.

Ao longo deste percurso, destacam-se as metodologias de Investigação-Ação e de Trabalho de Projeto, que se revelaram determinantes na promoção de aprendizagens significativas e na resolução de desafios emergentes no contexto educativo. Estas abordagens permitiram não só a aquisição de competências profissionais, mas também o desenvolvimento de estratégias inovadoras e adaptadas à realidade da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Deste modo, este relatório constitui não apenas um registo das experiências vividas e dos conhecimentos adquiridos, mas também um marco na construção da identidade profissional, reforçando a vocação para a docência e a convicção na importância de um ensino inovador, inclusivo e diferenciado. Longe de representar um encerramento, assinala o início de uma jornada profissional sustentada pela dedicação, pelo compromisso e pela vontade de transformar vidas através da educação.

*Palavras-chave:* Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Currículo, Inclusão, Diferenciação, Prática Pedagógica, Investigação-Ação, Trabalho de Projeto.



## Abstract

Reflecting on one's academic and professional journey is a fundamental exercise for continuous growth and improvement. In this regard, the present internship report synthesises the experiences gained throughout the master's degree, adopting a reflective approach to Pedagogical Practices I, II, and III, developed in Pre-school Education and in the 1st Cycle of Basic Education, specifically in the 3rd and 4th years of schooling.

The implementation of pedagogical practices required a solid knowledge of the curriculum, educational methodologies, and strategies for inclusion and differentiation, which were essential to underpin and adapt interventions to the needs and characteristics of the pupils. Accordingly, the report is organised into two parts: the first, dedicated to the theoretical and methodological framework, presents and justifies the adopted choices; the second, focused on pedagogical practices, describes, analyses, and reflects on the educational experiences carried out.

Throughout this journey, the Action Research and Project Work methodologies proved to be decisive in promoting meaningful learning and in addressing emerging challenges in the educational context. These approaches not only fostered the acquisition of professional skills but also enabled the development of innovative strategies adapted to the reality of Pre-school Education and the 1st Cycle of Basic Education.

The above said, this report represents not only a record of the experiences lived and the knowledge acquired but also a milestone in the construction of a professional identity, reinforcing the vocation for teaching and the conviction in the importance of innovative, inclusive, and differentiated education. Far from being a conclusion, it marks the beginning of a professional journey guided by dedication, commitment, and the desire to transform lives through education.

*Keywords:* Pre-school Education, 1st Cycle of Basic Education, Curriculum, Inclusion, Differentiation, Pedagogical Practice, Action Research, Project-Based Learning.



## Índice

<b>Agradecimentos</b> .....	1
<b>Resumo</b> .....	5
<b>Abstract</b> .....	7
<b>Índice</b> .....	9
<b>Índice de figuras</b> .....	13
<b>Índice de tabelas</b> .....	16
<b>Índice de gráficos</b> .....	<b>Erro! Marcador não definido.</b>
<b>Lista de Apêndices de Conteúdos do CD-ROM</b> .....	17
<b>Índice de siglas</b> .....	18
<b>Introdução</b> .....	20
<b>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	22
<b>Capítulo 1   O currículo e a organização escolar na Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico</b> .....	23
1.1. Currículo: fundamentos e perspetivas na educação.....	23
1.2. O perfil profissional do educador e do professor do 1.º ciclo .....	25
1.2.1. Educar e ensinar: funções e responsabilidades docentes.....	28
1.3. Primeira etapa educativa – A Educação Pré-Escolar .....	31
1.3.1 Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar .....	34
1.4. O 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	38
1.4.1 Pilares de aprendizagem – Organização Curricular e Programas do 1º ciclo	39
1.4.1.1. O Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO): Quem queremos formar? .....	41
1.4.1.2. Aprendizagens Essenciais (AE) – O que realmente é importante aprender? .....	43
1.4.1.3. Estratégia Nacional De Educação para a Cidadania (ENEC).....	44
1.4.2. Dimensões do desenvolvimento e a sua ligação ao currículo .....	47
<b>Capítulo 2   Estratégias e Intencionalidades Pedagógicas</b> .....	49

	10
2.1. Intencionalidade pedagógica no processo educativo: planejar, agir, avaliar .....	49
2.1.1. Planejar com intenção: o primeiro passo da ação educativa.....	51
2.1.2. Agir com propósito educativo: da teoria à prática pedagógica.....	52
2.1.2.1. Aprendizagem cooperativa: aprender com e através dos outros .....	54
2.1.2.2. Ler, escrever e pensar: estratégias de literacia na sala de aula .....	56
2.1.2.3. Brincar para aprender: o papel do jogo na educação .....	58
2.1.3. Avaliar para evoluir: motor para o sucesso escolar .....	60
2.2. Diferenciação pedagógica – o ensinar na diversidade.....	62
2.2.1. Porquê educar para a cidadania? .....	65
<b>Capítulo 3   Metodologia de Investigação-Ação.....</b>	<b>66</b>
3.1. Investigação-ação – o que é? .....	66
3.2. Técnicas e instrumentos de recolhe de dados .....	67
3.2.1. Observação participante .....	67
3.2.2. Diários de Bordo.....	68
3.2.3. Registos Fotográficos .....	69
<b>Capítulo 4   Metodologia de Trabalho de Projeto.....</b>	<b>69</b>
4.1. Trabalho de Projeto.....	69
4.2. Fases da Metodologia Trabalho de Projeto.....	71
4.3. Potencialidades e Fragilidades desta Metodologia.....	73
<b>PARTE II – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....</b>	<b>76</b>
<b>Capítulo 5   Prática Pedagógica I na Educação Pré-Escolar .....</b>	<b>77</b>
5.1. Caracterização do Ambiente Educativo.....	77
5.1.1. Caracterização do Meio Envolvente.....	78
5.1.2. Caracterização da Instituição.....	79
5.1.3. Caracterização do Grupo .....	82
4.1.3.1. Organização do ambiente educativo da sala.....	82
5.1.3.2. Rotina diária .....	87

	11
5.1.3.3. Caracterização do grupo de crianças .....	88
5.2. Projeto Investigação-Ação.....	89
5.2.1. Enquadramento do Problema.....	90
5.2.1.1. Emoções .....	91
5.2.1.2. Conflitos .....	92
5.2.1.3. Valores: Partilha, Respeito e Cooperação.....	93
5.2.2. Questão de Investigação-Ação .....	93
5.2.3. Estratégias de Intervenção .....	95
5.2.3. Avaliação das atividades .....	96
5.3. Momentos de Aprendizagem .....	97
5.3.1. <i>Qual será a cor?</i> .....	97
5.3.2. <i>A História de São Martinho</i> .....	99
5.3.3. <i>As emoções</i> .....	101
5.4. Projeto com a Comunidade Educativa: Peça de Natal .....	104
5.5. Reflexão Crítica à Prática Pedagógica I .....	106
<b>Capítulo 6  Intervenção Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico – Prática Pedagógica II   3.º ano de escolaridade .....</b>	<b>110</b>
6.1. Caracterização do Ambiente Educativo.....	110
6.1.1. Caracterização do Meio Envolvente.....	110
6.1.2. Caracterização da Instituição.....	112
6.1.3. Caracterização da Turma .....	113
6.1.3.1. Organização do ambiente educativo da sala.....	115
6.1.3.2. Horário Semanal .....	117
6.2. Princípios fundamentais à ação educativa .....	119
6.2.1. A importância da oralidade e da escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	120
6.2.2. A interdisciplinaridade .....	121
6.3. Momentos de aprendizagem .....	122

	12
6.3.1. Frações do dia-a-dia.....	122
6.2.2. Primeiros Socorros .....	125
6.3.3. Escrita de uma notícia.....	129
6.4. Projeto com a Comunidade Educativa: Páscoa .....	132
6.5. Reflexão Crítica à Prática Pedagógica.....	133
<b>Capítulo 7   Intervenção Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico – Prática Pedagógica III   4.º ano de escolaridade .....</b>	<b>136</b>
7.1. Caracterização do Ambiente Educativo.....	136
7.1.1. Caracterização do Meio Envolvente.....	136
7.1.2 Caracterização da Instituição.....	138
7.1.3. Caracterização da Turma .....	139
7.1.3.1. Organização do ambiente educativo da sala de aula .....	140
7.1.3.2. Horário Semanal.....	142
7.2. Princípios fundamentais à ação educativa .....	143
7.2.1. A importância da leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	143
7.3. Trabalho de Projeto da História de Portugal.....	144
7.4. Momentos de aprendizagem .....	149
7.4.1 <i>A Matemática em movimento</i> .....	149
7.4.2. <i>Da História ao palco</i> .....	152
7.5. Projeto com a Comunidade Educativa: Visita ao Lar de Idosos – Presentes de Natal .....	154
7.6. Reflexão Crítica relativa à Prática Pedagógica.....	158
<b>Considerações finais .....</b>	<b>161</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>163</b>
<b>Referências normativas.....</b>	<b>169</b>

## Índice de figuras

<b>Figura 1</b> : A interação entre criança, família, grupo e sociedade no processo educativo .....	32
<b>Figura 2</b> - Esquema concetual da intencionalidade educativa.....	36
<b>Figura 3</b> - Esquema conceptual do PASEO .....	42
<b>Figura 4</b> - Esquema conceptual de competências.....	43
<b>Figura 5</b> - Domínios fundamentais .....	46
<b>Figura 6</b> - Fases da Metodologia Trabalho de Projeto.....	71
<b>Figura 7</b> - Demarcação do concelho do Funchal e da freguesia de São Pedro.....	78
<b>Figura 8</b> - Brasão da freguesia de São Pedro.....	78
<b>Figura 9</b> - Espaços do rés do chão do estabelecimento .....	80
<b>Figura 10</b> - Espaços do primeiro andar do estabelecimento.....	81
<b>Figura 11</b> - Planta da organização e disposição das áreas na sala .....	82
<b>Figura 12</b> - Área dos jogos e das artes visuais.....	83
<b>Figura 13</b> - Área do tapete .....	84
<b>Figura 14</b> - Área da biblioteca .....	85
<b>Figura 15</b> - Área da casinha.....	85
<b>Figura 16</b> - Área da garagem.....	86
<b>Figura 17</b> - Género do grupo de crianças da Sala.....	88
<b>Figura 18</b> - Crianças com e sem irmãos .....	89
<b>Figura 19</b> - Atividade partilha do brinquedo – Qual será a cor? .....	98
<b>Figura 20</b> - Exploração da história através de imagens.....	99
<b>Figura 21</b> - Dramatização da história de São Martinho.....	100
<b>Figura 22</b> - Atividade plástica – pintura e decoração de cartuchos alusivos ao São Martinho .....	100
<b>Figura 23</b> - Leitura da história “O novelo das emoções” e atividade “Jogo dos cartões” .....	101
<b>Figura 24</b> - Termómetro das emoções e dramatização em grande grupo .....	102
<b>Figura 25</b> - Jogo da Glória das Emoções.....	103
<b>Figura 26</b> - Jogo das Cadeiras com as Emoções .....	103
<b>Figura 27</b> - Desenho das emoções .....	104
<b>Figura 28</b> - Fábrica das Bolachas Mágicas.....	104
<b>Figura 29</b> - Decorrer da peça “Os Duendes e as Bolachas Mágicas”.....	105

<b>Figura 30</b> - Visita às salas de Jardim de Infância .....	106
<b>Figura 31</b> - Brasão da freguesia de Santa Maria Maior.....	111
<b>Figura 32</b> - Demarcação do concelho do Funchal e da freguesia de Santa Maria Maior .....	112
<b>Figura 33</b> - Gráfico do género dos alunos .....	113
<b>Figura 34</b> - Planta da sala de aula.....	115
<b>Figura 35</b> - Organização da sala de aula.....	116
<b>Figura 36</b> - Matriz-base do currículo dos ensinos básico e secundário.....	117
<b>Figura 37</b> - Horário da turma.....	118
<b>Figura 38</b> - Esquema de promoção da cultura da escola .....	120
<b>Figura 39</b> - Apontamentos no quadro .....	123
<b>Figura 40</b> - Atividade de matemática para ajudar o amigo italiano relacionando com frações.....	124
<b>Figura 41</b> - Apontamento de resumo no quadro .....	125
<b>Figura 42</b> - Atividade e visita do enfermeiro à sala.....	126
<b>Figura 43</b> - Consolidação dos conteúdos abordados .....	127
<b>Figura 44</b> - Trabalhos de grupo .....	127
<b>Figura 45</b> - Apresentações dos trabalhos de grupo.....	128
<b>Figura 46</b> - Registo da escrita da notícia no caderno de fichas .....	130
<b>Figura 47</b> - Registo dos dados matemáticos recolhidos .....	130
<b>Figura 48</b> - Escrita da notícia.....	131
<b>Figura 49</b> - Caça aos ovos feita pelos alunos .....	132
<b>Figura 50</b> - Demarcação do concelho do Funchal e da freguesia de São Roque.....	136
<b>Figura 51</b> - Brasão da freguesia de São Roque.....	137
<b>Figura 52</b> - Gráfico do género dos alunos .....	139
<b>Figura 53</b> - Planta da sala de aula.....	141
<b>Figura 54</b> - Atividades de dramatização dos alunos .....	146
<b>Figura 55</b> - Resumos atribuídos aos alunos.....	146
<b>Figura 56</b> - Aulas dinâmicas .....	147
<b>Figura 57</b> - Livro da História de Portugal .....	148
<b>Figura 58</b> - Primeira estação da atividade .....	150
<b>Figura 59</b> - Segunda estação da atividade .....	150
<b>Figura 60</b> - Terceira estação da atividade .....	151
<b>Figura 61</b> - Estratégias e organização de cálculo .....	151

<b>Figura 62</b> - Momento de escrita das narrativas .....	152
<b>Figura 63</b> - Dramatização das narrativas .....	153
<b>Figura 64</b> - Elaboração dos postais de Natal .....	155
<b>Figura 65</b> - Elaboração dos ornamentos de Natal.....	155
<b>Figura 66</b> - Confeção das broas de mel .....	156
<b>Figura 67</b> - Visita ao lar de idosos .....	157
<b>Figura 68</b> - Foto de grupo das turmas.....	157

## Índice de tabelas

<b>Tabela 1</b> - Espaços exteriores da instituição educativa.....	79
<b>Tabela 2</b> - Rotina diária da sala.....	87
<b>Tabela 3</b> - Cronograma do projeto .....	94
<b>Tabela 4</b> - Horário do Apoio .....	114
<b>Tabela 5</b> - Parcerias/serviços na freguesia de São Roque.....	137
<b>Tabela 6</b> - Horário do Apoio .....	139
<b>Tabela 7</b> - Horário da turma.....	142

## **Lista de Apêndices de Conteúdos do CD-ROM**

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

Relatório de Estágio – Ana Carolina Sousa em formato Word

Relatório de Estágio – Ana Carolina Sousa em formato PDF

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

**Apêndice 1** – Autorização para a Recolha de Imagens

**Apêndice 2** – Planificações Semanais.

**Apêndice 3** – Diários de Bordo semanais.

### **Pasta C – Prática Pedagógica II – 3.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.**

**Apêndice 4** – Autorização para a Recolha de Imagens

**Apêndice 5** – Planificações Semanais.

**Apêndice 6** – Diários de Bordo semanais.

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

**Apêndice 7** – Autorização para a Recolha de Imagens

**Apêndice 8** – Planificações Semanais.

**Apêndice 9** – Diários de Bordo semanais.

## Índice de siglas

Aprendizagens Essenciais – AE

Ciclo do Ensino Básico – CEB

Educação Pré-Escolar – EPE

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar – OCEPE

Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória – PASEO

Projeto Curricular de Turma – PCT

Perfil do Docente – PD

Projeto Educativo de Escola – PEE

Prática Pedagógica I – PPI

Prática Pedagógica II – PPII

Prática Pedagógica III – PPIII

Universidade da Madeira – UMa



## Introdução

A formação dos educadores de infância e dos professores do 1.º ciclo assenta num equilíbrio entre conhecimento teórico e prática pedagógica, sustentados por um processo contínuo de reflexão, ação e transformação. Este relatório reflete essa dinâmica, ao integrar os fundamentos teóricos que orientam a intervenção educativa e a análise das práticas desenvolvidas nos contextos da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Numa primeira parte deste relatório, apresenta-se o enquadramento teórico. O Capítulo 1 aborda os fundamentos curriculares, a organização escolar e os princípios que orientam ambas as etapas educativas, explorando documentos estruturantes como o Perfil dos Alunos, as Aprendizagens Essenciais e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. Para além disso, reflete-se também sobre o desenvolvimento integral da criança e a articulação entre este e o currículo.

O Capítulo 2 aprofunda as estratégias pedagógicas, destacando a planificação, a ação educativa e a avaliação, sempre com base numa prática reflexiva. São discutidas abordagens como a aprendizagem cooperativa, a literacia emergente, o brincar como eixo central da aprendizagem e a diferenciação pedagógica face à diversidade dos grupos.

No Capítulo 3, explora-se a investigação-ação como metodologia essencial à prática supervisionada, permitindo uma leitura crítica dos contextos e uma intervenção mais ajustada. Analisam-se instrumentos como a observação, os diários de bordo e os registos fotográficos. O Capítulo 4 foca-se no trabalho de projeto, evidenciando as suas fases, potencialidades e limitações enquanto estratégia promotora de aprendizagens significativas.

A parte II apresenta a componente prática, organizada em três momentos. O Capítulo 5 refere-se à Prática Pedagógica I, em contexto de Educação Pré-Escolar, centrando-se num projeto sobre emoções e valores, e em atividades como “Qual será a cor?” e “A história de São Martinho”. Inclui ainda um projeto comunitário relacionado com o Natal.

O Capítulo 6 descreve a Prática Pedagógica II, numa turma de 3.º ano, com foco na oralidade, interdisciplinaridade e escrita, e atividades como frações, primeiros socorros e um projeto de Páscoa. Já o Capítulo 7, relativo à Prática Pedagógica III (4.º ano), destaca projetos como “História de Portugal” e ações em articulação com a comunidade, como uma visita ao lar de idosos.

Em suma, este relatório traduz uma trajetória de desenvolvimento pessoal e profissional, marcada por uma postura reflexiva, investigativa e comprometida com o bem-estar e sucesso das crianças.

---

**PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

---

## Capítulo 1 | O currículo e a organização escolar na Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

---

---

“toda a aprendizagem é pessoal, mas ninguém aprende sozinho” (Cosme et al., 2020, p. 59)

### 1.1. Currículo: fundamentos e perspetivas na educação

O conceito de currículo tem sido amplamente debatido na literatura educativa, assumindo diferentes perspetivas conforme o enquadramento teórico e a abordagem pedagógica adotada. De um modo geral, o currículo pode ser entendido como o conjunto de aprendizagens que se espera que os alunos desenvolvam ao longo do seu percurso escolar, organizadas de forma intencional e estruturada. Contudo, o currículo não se resume a um simples conjunto de conteúdos a transmitir, sendo antes um elemento dinâmico e em constante adaptação às necessidades dos alunos e à evolução da sociedade. Como defende da Silva et al. (2008, p. 122), “a educação é um conceito que se vai desenvolvendo com a evolução natural da vida e das comunidades”, o que demonstra que o currículo deve ser pensado à luz das mudanças sociais, culturais e económicas do mundo que nos rodeia.

Historicamente, o currículo foi concebido de forma rígida e uniforme, orientado por uma lógica de normatividade e uniformidade. Esta abordagem, centrada na transmissão de conhecimentos, correspondia a um tempo em que a escola se dirigia a um grupo restrito de alunos, para os quais a educação tinha uma finalidade claramente definida. Contudo, com a democratização do ensino e a crescente diversidade dos contextos educativos, tornou-se evidente a necessidade de “repensar o currículo – o que se quer fazer aprender” (p. 37), tornando-o mais flexível e diferenciado, capaz de responder aos desafios de uma sociedade que valoriza a inclusão e a aprendizagem ao longo da vida (Roldão, 1999).

Desta forma, no contexto do sistema educativo português, o currículo assume uma dimensão normativa, sendo definido pelo Ministério da Educação através de documentos orientadores como as Aprendizagens Essenciais (AE), que têm como intuito estabelecer todos os conhecimentos fundamentais a adquirir nas diferentes disciplinas, e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), que delinea as competências que devem ser desenvolvidas ao longo do percurso escolar. No entanto, para além da sua vertente formal, é importante reconhecer que o currículo também inclui uma dimensão real, correspondente à forma como os conteúdos são efetivamente trabalhados em contexto de sala de aula, e uma dimensão oculta, que se refere às aprendizagens implícitas adquiridas através da cultura escolar e das interações. Neste sentido, o currículo não é apenas um documento normativo, mas um espaço onde diferentes agentes educativos tomam decisões sobre a sua concretização. Como sublinha Roldão (1999) citando Zabalza (1992, p. 47) “trata-se de entender o currículo como um espaço decisional em que (...) a comunidade escolar, a nível de escolar, e o professor a nível de aula, articulam os seus respectivos marcos de intervenção” (p. 38).

A publicação do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, está relacionada com a necessidade de tornar o currículo mais flexível e adaptado à diversidade dos alunos, o qual acabou por estabelecer o regime jurídico de toda a organização e gestão do currículo dos Ensinos Básico e Secundário. Por sua vez, este acaba por introduzir mudanças significativas na estrutura curricular, reforçando a autonomia das escolas e promovendo uma abordagem mais integrada e interdisciplinar do ensino. Entre as suas principais inovações, destaca-se a flexibilidade curricular, que permite às escolas gerir até 25% da carga horária das disciplinas, adaptando-a às características do contexto educativo e dos alunos. Neste sentido, “as escolas têm liberdade para organizar o desenvolvimento curricular, recorrendo a estratégias que considerem mais adequadas para promover mais inclusão e aprendizagens mais significativas” (Morgado, Viana & Pacheco, 2019, p. 16). Ademais, esta liberdade possibilita, por exemplo, a criação de projetos interdisciplinares, o reforço de determinadas áreas do conhecimento ou a implementação de metodologias diferenciadas de ensino.

Efetivamente, a conceção do currículo assente na flexibilidade e autonomia curricular aproximando-se das ideias de Jean Piaget, que defendia que ensinar não se deve limitar a transmitir informação, mas sim a desenvolver a capacidade de pensar pois este

“tem pouco que ver com a noção tradicional associada ao encher a cabeça da criança com informação e conteúdos” (Marques, 1999, p. 36). Por outro lado, o desenvolvimento cognitivo deve articular-se com o crescimento social e moral, tornando qualquer ensino num processo mais significativo e contextualizado. É de salientar que esta perspetiva está alinhada com a valorização das AE, que visam não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também o desenvolvimento de competências transversais, como a autonomia e o pensamento crítico.

De tal modo, a educação não deve ser vista apenas como a transmissão de saberes disciplinares, mas também como um espaço de promoção da cidadania e da inclusão. Desta forma, os centros de educação devem “promover a igualdade para todos e a inclusão de todas as diversidades, no âmbito da responsabilidade social pelas crianças e famílias” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 12), visto que, dentro desta dimensão inclusiva esta está diretamente relacionada com a importância da Educação para a Cidadania, integrada nos currículos escolares. Ademais, esta vem reforçar a ideia de que o sucesso educativo não se deve restringir à obtenção de resultados académicos, mas também à formação de cidadãos ativos e responsáveis. Por conseguinte, “é necessário convocar os conteúdos disciplinares e explicitar estas questões para que sucesso signifique também mais cidadania” (Morgado et al., 2019, p. 15) e assim, introduzindo uma maior flexibilidade e autonomia na organização curricular acabamos por representar um passo importante para um ensino mais adaptado aos desafios contemporâneos. No entanto, estas mudanças exigem também uma reflexão contínua por parte dos educadores e professores, visto que “O currículo é, contudo, e principalmente, aquilo que os professores fizerem dele.” (Roldão, 1999, p. 21), garantindo que a aplicação das novas diretrizes se traduz numa melhoria efetiva das aprendizagens e do desenvolvimento integral dos alunos.

## 1.2. O perfil profissional do educador e do professor do 1.º ciclo

O perfil do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) enquadra-se no quadro mais amplo das exigências colocadas à formação docente e às funções que estes profissionais desempenham no sistema educativo. Estes perfis são definidos por referenciais normativos, nomeadamente pelo Perfil do Docente (PD) e pelo Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), bem como por orientações curriculares específicas que estabelecem as competências e os conhecimentos

fundamentais que os professores e educadores devem promover. Assim sendo, o Decreto Legislativo Regional n.º 6/2008/M<sup>1</sup> reconhece a importância da formação e qualificação dos docentes, garantindo “O direito à formação e informação para o exercício da função educativa” (Artigo 6.º, p. 1231) e ao desenvolvimento profissional ao longo da carreira (Artigo 6.º). A este enquadramento acrescem o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, que define o perfil geral de desempenho profissional do educador e dos professores dos ensinos básico e secundário, e o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, que aprova os perfis específicos de desempenho profissional dos educadores de infância e dos professores do 1.º CEB. Estes normativos enfatizam a necessidade de uma prática pedagógica reflexiva, autónoma e ajustada às características dos alunos, promovendo uma educação integrada que favoreça o desenvolvimento global da criança e assegure um ensino inclusivo e de qualidade.

Relativamente aos educadores e professores de 1.º CEB, os perfis que lhe estão associados, apresentam diferenças nas suas práticas pedagógicas e nos contextos em que intervêm, contudo, ambos partilham a missão essencial de garantir um ambiente de aprendizagem inclusivo e estimulante, que auxilie o desenvolvimento global das crianças. A sua intervenção deve promover não só a aquisição de conhecimentos, mas também a motivação intrínseca para a aprendizagem, visto que “A motivação para aprender deve resultar de um desejo interior e não de forças externas à criança.” (Marques, 1999, p. 37).

A distinção entre o educador de infância e o professor do 1.º ciclo incide fundamentalmente na especificidade das suas funções e nas abordagens pedagógicas que utilizam. Por um lado, o educador de infância trabalha numa perspetiva essencialmente lúdica e exploratória, privilegiando a expressão das crianças em diferentes linguagens, a experiência direta e a interação social e, por outro lado, o professor do 1.º ciclo assume um papel estruturante na alfabetização e no desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, introduzindo progressivamente uma maior sistematização dos saberes. Desta

---

<sup>1</sup> Decreto Legislativo Regional n.º 30/2023/M “Procede à quarta alteração ao Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma da Madeira, aprovado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 6/2008/M, de 25 de fevereiro, alterado pelos Decretos Legislativos Regionais n.os 17/2010/M, de 18 de agosto, 20/2012/M, de 29 de agosto, e 7/2018/M, de 17 de abril” (Diário da República, 2025)

forma, sublinhando o que é referido por Alves (2003), “A única finalidade do saber adulto é permitir que a criança que mora em nós continue a brincar.” (p. 74).

Além disso, é fundamental que o professor seja capaz de interpretar e avaliar as manifestações das crianças para ajustar o ensino ao seu desenvolvimento. Nesse sentido, Marques (1999, p. 37) salienta que “Aquilo que as crianças dizem e fazem ajuda o professor a avaliar o seu pensamento e inteligência.”, assim, esta avaliação contínua permite ao docente adaptar a sua prática pedagógica, tendo em conta o estágio de desenvolvimento cognitivo das mesmas (Marques, 1999, p. 37).

De tal modo, o perfil destes profissionais exige competências diversificadas, que vão desde o planeamento e gestão do ensino até à capacidade de adaptação a diferentes realidades educativas e socioculturais. Consequentemente, a formação inicial e a formação contínua desempenham um papel determinante na atualização dos seus conhecimentos e na resposta aos desafios emergentes da educação contemporânea. No entanto, como aponta Nóvoa (1992, s.p.), “A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo 'formar' e 'formar-se', não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação.” De um outro ponto de vista, a prática pedagógica deve ser entendida como um espaço de construção do saber, onde a ação e a reflexão se articulam de forma dinâmica. Em concordância com Marques (1999, p. 51):

A práxis é igualmente um conceito que Paulo Freire foi buscar à literatura marxista clássica e em particular a Lenine, e que consiste numa atividade complexa através da qual os aprendizes criam cultura e se tornam seres humanos conscientes da sua situação e da sua falta de poder. A práxis compreende um ciclo de ação-reflexão-ação, o qual é central na educação libertadora.

Assim, o exercício profissional do educador e do professor deve valorizar a reflexão crítica sobre a sua prática, pois, como defende Goodson (1991, citado por Nóvoa, 1992, s.p.), é essencial “investir a praxis como lugar de produção do saber e conceder uma atenção especial às vidas dos professores.”

Em síntese, torna-se assim imperativo que a prática docente assente numa pedagogia de reconhecimento do progresso dos alunos e de valorização dos seus esforços, sendo estes aspetos essenciais para o seu desenvolvimento. Silva et al.. (2018, p. 21) realçam que “Sentir que o professor reconhece que alcançaram os objetivos a que se propuseram porque conseguiram que todos, cada um de acordo com suas possibilidades, progredisse na sua aprendizagem (...) faz com que os alunos se sintam valorizados e respeitados.” Desta forma, o educador e o professor não só promovem aprendizagens significativas, como também contribuem para a formação de cidadãos autónomos e críticos, preparados para os desafios da sociedade atual.

### 1.2.1. Educar e ensinar: funções e responsabilidades docentes

Como refere Morgado et al.. (2019, p. 13), os desafios educativos estruturam-se em torno de três eixos fundamentais: “sucesso, inclusão e cidadania”, os quais orientam as práticas quer do educador de infância, quer do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ao abordar o papel destes profissionais, é necessário ter em consideração que estes devem adaptar-se às mudanças sociais, promovendo aprendizagens que capacitem os alunos para enfrentar os desafios atuais. Desta forma, o professor e o educador desempenham um papel multifacetado e essencial no desenvolvimento global dos indivíduos, indo muito além da mera transmissão de conhecimentos. Com efeito, é possível aferir que ambos os profissionais são agentes fundamentais na educação, atuando tanto no domínio pedagógico como no apoio ao crescimento humano e social das crianças.

Para tal, o mesmo deve assumir o papel de mediador e facilitador da aprendizagem, ajudando a construir pontes entre o conhecimento prévio dos alunos e novas aprendizagens (da Silva et al., 2008, p. 48). Para além disso, este deve criar um ambiente inclusivo e seguro, onde as diferenças sejam respeitadas e todos os alunos tenham oportunidade de participar ativamente no processo educativo.

A promoção de práticas inclusivas e a atenção à diversidade exige, como destaca Perrenoud (1993, p. 102), uma “flexibilidade na gestão de tempo, o direito de aproveitar as ocasiões, de modificar os planos, de visar equilíbrios a médio prazo”, implicando uma atitude pedagógica adaptativa e responsiva. Para esta se tornar eficaz, o professor deve demonstrar domínio técnico-pedagógico, flexibilidade na adaptação das metodologias de

ensino e capacidade para gerir conflitos e promover a cooperação entre os alunos. Ademais, a colaboração com as famílias é também um aspeto crucial do seu papel, garantindo um acompanhamento integral do percurso educativo das crianças.

Por outro lado, o educador de infância assume um papel determinante nas primeiras etapas do desenvolvimento infantil, promovendo um ambiente de aprendizagem que estimule o desenvolvimento social, emocional, cognitivo e motor das crianças. Através de práticas pedagógicas lúdicas e interativas, este incentiva a resolução de problemas, a criatividade e o estabelecimento de laços afetivos que contribuem para a construção da identidade da criança. Neste sentido, o educador de infância alinha-se com a visão de Piaget, segundo a qual ensinar não é “encher a cabeça da criança com informação e conteúdos”, mas sim fomentar o desenvolvimento do pensamento, respeitando o ritmo de crescimento de cada criança (Marques, 1999, p. 36). Mais do que ensinar, o educador é um cuidador e facilitador do desenvolvimento infantil, assegurando que cada criança é respeitada na sua individualidade e ao seu ritmo de crescimento. Todavia, tal como o professor, o educador estabelece uma relação de proximidade com as famílias, promovendo uma parceria essencial para o bem-estar e sucesso da criança.

Adicionalmente, uma das dimensões essenciais desse papel é a promoção de uma educação inclusiva, garantindo que todos os alunos, independentemente das suas condições sociais, económicas ou cognitivas, tenham acesso a um ensino de qualidade. Para isso, é fundamental que os professores e educadores adotem práticas diferenciadas, que respeitem a diversidade e incentivem a participação ativa de todos os alunos. Como destaca Roldão (1999, p. 65), “uma boa parte do sucesso depende do modo como o conteúdo e a estratégia de aprendizagem reúnam condições para proporcionar a interiorização de algo novo, ou seja, a aprendizagem”. A equidade educativa deve ser um princípio orientador das práticas pedagógicas, assegurando que nenhum aluno fique para trás.

Embora as funções do professor e do educador de infância apresentem diferenças metodológicas e contextuais, ambos desempenham um papel essencial na formação de cidadãos responsáveis, autónomos e críticos. Consequentemente, a dedicação, a ética profissional e a paixão pelo ensino são traços que definem o sucesso e o impacto positivo destes profissionais na vida dos seus alunos, contribuindo para uma sociedade mais equitativa e preparada para os desafios do futuro.

Neste cenário de constante mudança, a intervenção do professor e do educador não pode limitar-se à transmissão de conhecimentos tradicionais, exigindo uma reflexão profunda sobre o que ensinar e como preparar os alunos para os desafios do presente e do futuro. Assim sendo e perante as rápidas transformações sociais e tecnológicas, importa questionar: O que queremos ensinar nas escolas? A quem? Para quê? De facto, como refere Roldão (1999, p. 35), é inadequado pensar no currículo apenas em termos de cumprimento de programas, pois o último objetivo deve ser garantir a todos “uma educação de qualidade e a um bom nível cultural”. Desta forma, a escola deve ser um espaço dinâmico que acompanha as mudanças da sociedade, preparando os alunos para um futuro incerto e em constante evolução.

De tal forma, um dos grandes desafios da educação contemporânea é a integração das novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. De facto, vivemos num mundo onde a informação está acessível de forma rápida e em grande quantidade, o que exige que os professores não só dominem as ferramentas digitais, mas também saibam orientá-las de forma crítica e pedagógica. O uso da tecnologia na educação deve ir além da mera substituição dos métodos tradicionais e passar a ser um recurso para potencializar a aprendizagem, estimular a criatividade e desenvolver o pensamento crítico nos alunos. Neste contexto, sublinhando o que é referido por de Silva et al. (2008)

os professores têm que (re)aprender a ensinar de forma diferente daquela em que foram ensinados, o que implica uma redistribuição dos papéis dos atores do palco educativo e das suas inter-relações, uma vez que o aluno deixa de ter um papel passivo, tornando-se num agente de construção do seu próprio conhecimento, do percurso do seu processo de ensino e aprendizagem (p. 54)

Concluindo esta ideia, é possível aferir que a escola deve assumir um papel ativo na formação de cidadãos preparados para enfrentar os desafios do século XXI. Mais do que transmitir conteúdos, o ensino deve estimular o desenvolvimento de competências essenciais como a capacidade de resolver problemas, de trabalhar em equipa, de comunicar eficazmente e de se adaptar a novas realidades. O professor e o educador são, assim, figuras essenciais na construção de uma sociedade mais justa, informada e consciente.

### 1.3. Primeira etapa educativa – A Educação Pré-Escolar

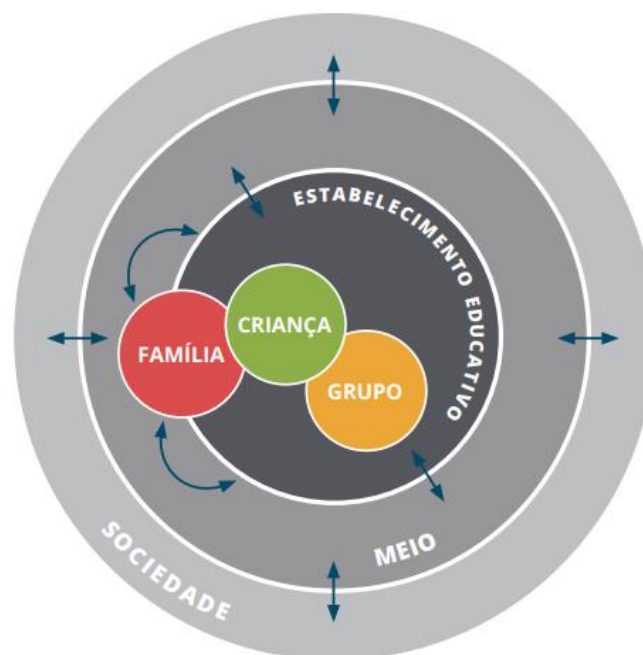
Como é sabido, “A educação pré-escolar constitui a primeira etapa da educação básica, destinando-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico.” (Decreto-Lei n.º 147/97, p. 2828), que acaba por assumir um papel determinante para o desenvolvimento global das crianças. De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, Art.º 5.º), esta etapa visa estimular as capacidades de cada criança, favorecendo o seu desenvolvimento equilibrado em todas as dimensões — física, emocional, social, cognitiva e cultural — numa lógica de articulação com o meio familiar. Esta fase educativa tem como objetivo fundamental criar condições para que cada criança possa se desenvolver de forma completa nessas dimensões, estabelecendo assim as bases para aprendizagens significativas e para uma integração progressiva e bem-sucedida no ensino obrigatório.

O currículo da educação pré-escolar organiza-se em torno de atividades que valorizam o caráter lúdico e a exploração ativa do meio, permitindo que a criança construa o seu conhecimento num ambiente estimulante e seguro. Na verdade, como salienta a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, Art.º 5.º, alínea f), um dos objetivos desta etapa educativa é “estimular a atividade lúdica”, reconhecendo o seu papel no desenvolvimento da imaginação criativa, da comunicação e da expressão infantil. Através do jogo, da interação com os pares e da relação com os adultos, as crianças desenvolvem a sua curiosidade, espírito crítico, imaginação, criatividade e capacidade de resolver problemas. Estas experiências, que integram múltiplas linguagens, sejam estas oral, escrita, corporal, estética e científica, acabam por promover aprendizagens relevantes e diversificadas. O respeito pela individualidade e ritmo de cada criança é um princípio estruturante da educação pré-escolar. Desta forma, o educador deve proporcionar contextos de aprendizagem que considerem as necessidades, interesses e potencialidades de cada criança, reconhecendo-a como sujeito ativo do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Paralelamente ao desenvolvimento pessoal e cognitivo, a educação pré-escolar desempenha um papel fundamental na socialização, ajudando as crianças a construir relações afetivas, a respeitar regras de convivência e a interiorizar valores como a cooperação, a solidariedade e o respeito pela diversidade. A vivência de situações de partilha, diálogo e resolução de conflitos prepara as crianças para os desafios sociais da

vida escolar e do meio que as rodeia. É igualmente importante destacar o envolvimento das famílias, enquanto primeiros agentes educativos, sendo imprescindível uma relação escola-família baseada na cooperação e no respeito mútuo. Uma comunicação aberta e contínua entre educadores e famílias contribui para o bem-estar das crianças e para a continuidade e coerência das aprendizagens realizadas em diferentes contextos. A interação entre a criança, a família, o grupo, o estabelecimento educativo e a sociedade podem ser representadas através do seguinte modelo, que ilustra os diferentes contextos que influenciam o seu desenvolvimento:

**Figura 1 :** A interação entre criança, família, grupo e sociedade no processo educativo



**Fonte:** OCEPE, 2016

Importa ainda destacar que a educação pré-escolar, apesar de não ser de frequência obrigatória, é reconhecida como um direito das crianças e um dever do Estado, estando consagrada em diversos documentos legais e orientadores. O direito da criança à educação deve ser garantido pelo Estado, desta forma, a Convenção sobre os Direitos da Criança vem de encontro com esta ideia, estabelecendo que:

A criança tem direito à educação e o Estado tem a obrigação de tornar o ensino primário obrigatório e gratuito, encorajar a organização de diferentes sistemas de ensino secundário acessíveis a todas as crianças e tornar o ensino superior acessível a todos, em função das capacidades de cada um. (p. 24)

Na mesma sequência, no artigo 28.º da Convenção é referido que “Os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação”, devendo assegurar esse direito com base na “igualdade de oportunidades” garantindo que “a informação e a orientação escolar e profissional públicas e acessíveis a todas as crianças;” (alínea d, p. 24). Em conformidade com estes princípios, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, nomeadamente a Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, estabelece que a educação pré-escolar, no processo de educação, deve favorecer “a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.” (artigo 2.º, p. 670).

Neste contexto, assume-se a educação pré-escolar como uma etapa essencial para garantir a igualdade de oportunidades e uma efetiva inclusão social e educativa. Para além disso, o ambiente educativo, desempenha um papel determinante ao proporcionar às crianças um espaço organizado, estimulante e adaptado às suas necessidades e interesses. Como é referido por Marques (1999), “A educação procura desenvolver a pessoa, mas a pessoa só se realiza na comunidade, pelo que a educação deve procurar um equilíbrio entre a satisfação dos interesses individuais e os interesses da sociedade.” (p. 95). Desta forma, a educação pré-escolar desempenha um papel essencial na promoção de uma cidadania ativa e consciente, valorizando a diversidade, a participação, o respeito pelas diferenças e o desenvolvimento de atitudes democráticas. Por fim, importa salientar que esta etapa também prepara gradualmente as crianças para uma transição positiva para o ensino básico, assegurando que, ao ingressarem no 1.º ciclo do ensino básico, possuam as bases socio emocionais e cognitivas necessárias para enfrentar com confiança e sucesso os novos desafios escolares.

Em suma, é possível afirmar que o papel do educador de infância reveste-se, assim, de uma grande responsabilidade, sendo o próprio profissional quem planeia, implementa e avalia as experiências educativas, de modo intencional e reflexivo. Exige-se ao educador uma sólida formação pedagógica, sensibilidade relacional e capacidade de observação e escuta atenta, de forma a garantir um ambiente acolhedor e enriquecedor para todas as crianças. De uma perspetiva social e política mais abrangente, a educação pré-escolar contribui para a promoção da igualdade de oportunidades e para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Ademais, oferece às crianças,

independentemente do contexto familiar ou socioeconómico, experiências educativas que potenciam o sucesso escolar futuro e a diminuição de assimetrias no percurso educativo.

### 1.3.1 Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) representam um referencial essencial para a organização, planificação e implementação das práticas pedagógicas na educação pré-escolar em Portugal. Este documento estabelece diretrizes que asseguram uma resposta educativa coerente e inclusiva, garantindo que a ação pedagógica respeite as características individuais das crianças e o seu contexto sociofamiliar e cultural. O seu principal objetivo é promover uma educação de qualidade que contribua para o desenvolvimento global da criança, tendo em consideração a importância da aprendizagem através da brincadeira e a valorização da diversidade. Como referem Silva et al. (2016), “as crianças já tiveram um percurso de desenvolvimento e aprendizagem (em contexto familiar ou institucional) a que importa dar continuidade” (p. 6).

A educação pré-escolar é concebida como a primeira etapa da educação básica, desempenhando um papel crucial na construção das bases do desenvolvimento da criança. Assim, as OCEPE destacam a necessidade de uma abordagem pedagógica intencional, que respeite os ritmos e interesses das crianças, proporcionando-lhes experiências significativas que favoreçam o crescimento emocional, social, cognitivo e físico. De acordo com Silva et al. (2016), “as relações e as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento” (p. 8). Para alcançar este propósito, as orientações estruturam a ação educativa em três áreas fundamentais e interdependentes, que orientam a prática pedagógica de forma holística.

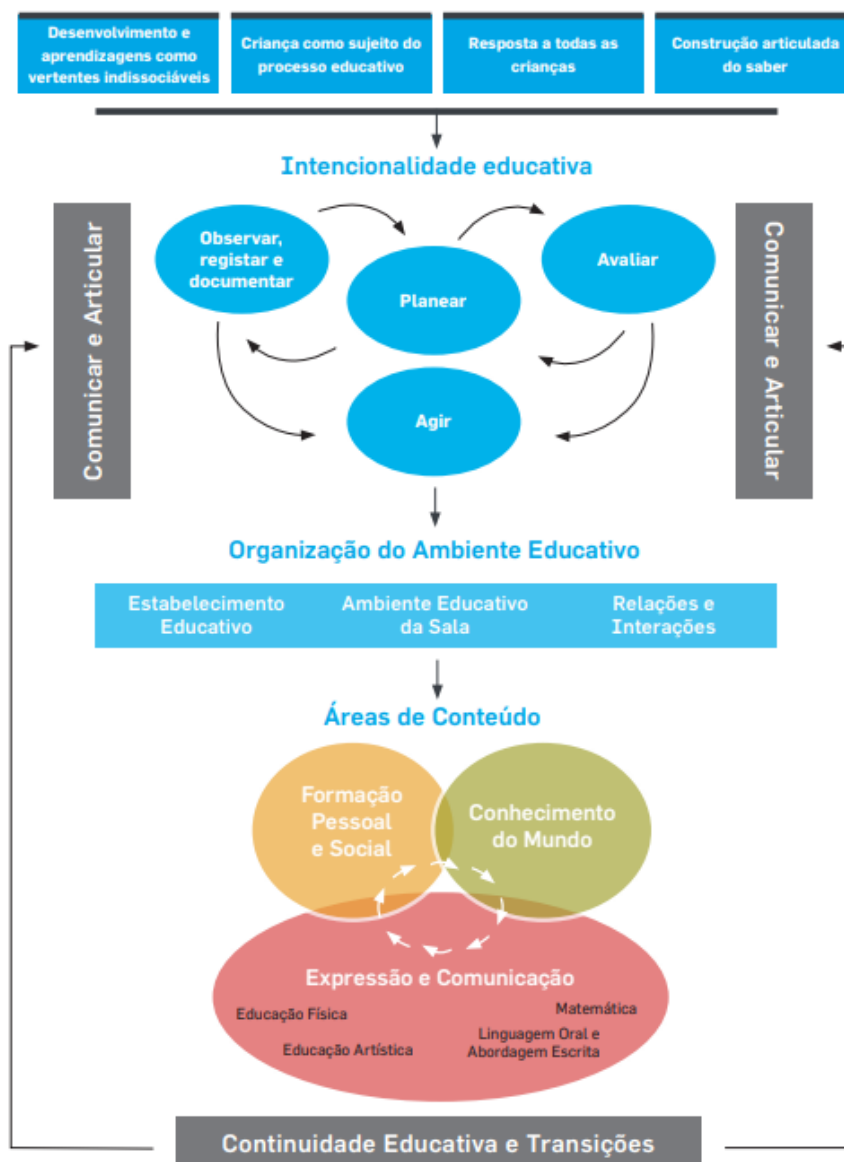
A primeira área, referente à Formação Pessoal e Social, centra-se no desenvolvimento da identidade e autonomia da criança, promovendo competências que permitam à criança interagir com os outros de forma positiva e construtiva, posto isto, esta “é considerada uma área transversal, porque, embora tenha uma intencionalidade e conteúdos próprios, está presente em todo o trabalho educativo realizado no jardim de

infância.” (Silva et al., 2016, p. 33). As crianças aprendem a reconhecer-se enquanto membros ativos de uma comunidade, através das vivências de situações de partilha, cooperação e respeito pelo outro, a desenvolver valores essenciais para a convivência social. A construção da autonomia também assume um papel central, incentivando as crianças a tomarem decisões, a resolverem problemas e a adquirirem confiança nas suas capacidades.

A segunda área, que remete para a Expressão e Comunicação, abrange diferentes formas de expressão, pois, “é a única em que se distinguem diferentes domínios, que se incluem na mesma área por terem uma íntima relação entre si” (Silva et al., 2016, p. 43), incluindo a linguagem oral e escrita, a expressão plástica, musical, dramática e motora, bem como o pensamento matemático. Através da exploração de múltiplos meios de comunicação e expressão, as crianças desenvolvem a capacidade de compreender e interpretar o mundo que as rodeia, ampliando o seu repertório comunicativo e criativo. Enquanto instrumento fundamental de comunicação e pensamento linguagem, a linguagem, ocupa um lugar de destaque, sendo então trabalhada de forma integrada com outras formas de expressão, permitindo que as crianças construam significados e interajam de forma mais eficaz com os outros.

Por fim, de acordo com a área do Conhecimento do Mundo, esta foca-se na exploração do meio natural e social, estimulando a curiosidade e o pensamento crítico como também “enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê” (Silva et al., 2016, p. 85). Consequentemente, as crianças são incentivadas a descobrir, investigar e questionar, o que leva a promover a construção de conhecimentos sobre o ambiente que as rodeia. Por sua vez, a observação, a experimentação e a formulação de hipóteses são metodologias privilegiadas, permitindo que as crianças desenvolvam uma atitude investigativa e reflexiva. Esta área contribui, assim, para o alargamento das suas referências culturais e científicas, favorecendo uma compreensão mais ampla e integrada do mundo.

**Figura 2 - Esquema concetual da intencionalidade educativa**



**Fonte:** OCEPE, 2016

No que diz respeito ao documento das OCEPE, Silva et al.. (2016) afirma que “os seres humanos desenvolvem-se e aprendem em interação com o mundo que os rodeia” (p. 85).” Assim, tal como podemos observar na figura anterior, esta apresenta de forma sintetiza a estrutura e os princípios orientadores das OCEPE, destacando a intencionalidade educativa, a organização do ambiente educativo e a interligação das áreas de conteúdo.

A intencionalidade educativa molda-se num ciclo contínuo de observação, planificação, ação e avaliação. Desta maneira, esta fornece ao educador a possibilidade de observar e documentar as interações e progressos das crianças, planear atividades ajustadas às suas necessidades, implementar essas atividades e, posteriormente, avaliar os resultados, refletindo sobre eventuais ajustes a realizar. Este processo permite uma prática pedagógica dinâmica e flexível, centrada na criança e no seu desenvolvimento, posto isto, é essencial “esta articulação entre áreas de desenvolvimento e aprendizagem assenta no reconhecimento que brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (p. 10).

O ambiente educativo deve ser estruturado para promover a autonomia, a curiosidade e a interação, garantindo que cada criança se sinta segura e motivada para explorar e aprender. Por fim, as áreas de conteúdo mencionadas anteriormente, encontram-se interligadas, refletindo a visão holística da educação pré-escolar. Como referem Silva et al.. (2016), “consideram-se as ‘áreas de conteúdo’ como âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer” (p. 31), para além disso, a organização do ambiente educativo, acaba por ser outro elemento fundamental, uma vez que o espaço e as relações estabelecidas influenciam diretamente as aprendizagens.

Neste contexto, as OCEPE evidenciam a continuidade educativa e as transições, sublinhando a importância de garantir uma passagem gradual para o ensino básico. A articulação entre ciclos de ensino é essencial para dar continuidade ao desenvolvimento das competências adquiridas, permitindo que a criança prossiga o seu percurso educativo de forma segura e confiante. Para além disto, não só a organização das aprendizagens nestas três áreas referidas nas OCEPE reforçam a importância da articulação entre a educação pré-escolar e os ciclos de ensino subsequentes, como também acabam por garantir uma continuidade educativa que respeite o percurso individual de cada criança.

De igual forma, é de salientar que a transição para o ensino básico deve ser planeada de forma a assegurar a progressão das aprendizagens e a adaptação a novos desafios educativos. Neste sentido, o envolvimento das famílias e da comunidade assume um papel fundamental, promovendo uma abordagem colaborativa e integrada que valorize a participação ativa de todos os intervenientes no processo educativo. Como defende Silva et al.. (2016), o educador e a família devem “proporcionar, em cada fase,

as experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte.” (p. 97). Além disso, importa reconhecer que “cada criança não se desenvolve e aprende apenas no contexto de educação de infância, mas também noutras em que viveu ou vive, nomeadamente no meio familiar, cujas práticas educativas e cultura própria influenciam o seu desenvolvimento e aprendizagem.” (p. 9).

A implementação das OCEPE exige, assim, uma prática pedagógica flexível e reflexiva, que parta das potencialidades e interesses das crianças, respeitando os seus ritmos de aprendizagem e proporcionando experiências enriquecedoras e significativas. Através deste enquadramento, pretende-se garantir que a educação pré-escolar cumpra o seu papel essencial no desenvolvimento harmonioso das crianças, preparando-as para desafios futuros e contribuindo para a sua plena inserção na sociedade enquanto cidadãos autónomos, críticos e participativos.

#### 1.4. O 1.º Ciclo do Ensino Básico

O 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) em Portugal corresponde aos primeiros quatro anos da escolaridade obrigatória, abrangendo crianças entre os seis e os dez anos de idade. Esta etapa inicial visa proporcionar uma formação global e integrada, promovendo o desenvolvimento de competências essenciais nos domínios cognitivo, social, emocional e motor.

Organizado em regime de monodocência, o 1.º CEB é orientado por um único professor responsável por todas as áreas curriculares, o que facilita o acompanhamento contínuo da evolução de cada aluno. A matriz curricular deste regime inclui as disciplinas de Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística, Educação Física e Inglês. Complementarmente, o 1.º ciclo abrange também a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento que por sua vez assume um papel fundamental na formação de cidadãos ativos e responsáveis. Toda esta organização curricular favorece abordagens baseadas na progressividade dos conteúdos e na construção contínua do conhecimento.

Esta lógica articula-se com a proposta de Bruner sobre a aprendizagem em espiral, segundo a qual “qualquer ciência pode ser ensinada, pelo menos nas suas formas mais

simples, a alunos de todas as idades, uma vez que os mesmos tópicos serão, posteriormente, retomados e aprofundados mais tarde” (Marques, 1999, p. 44). Esta abordagem permite aos alunos uma consolidação gradual dos saberes e o seu aprofundamento ao longo do tempo. Adicionalmente, a mesma procura afastar das metodologias expositivas, privilegiando o envolvimento ativo dos alunos. Como defende Bruner, “a aprendizagem das Ciências se faz melhor através do envolvimento dos alunos no processo de descoberta e no uso das metodologias científicas próprias de cada ciência” (Marques, 1999, p. 44), princípio que se estende a todas as áreas curriculares. Promovem-se, assim, estratégias que estimulam a curiosidade, o pensamento crítico e a resolução de problemas. Para além disso, algumas escolas oferecem ainda Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), como TIC, Música ou Expressão Dramática, contribuindo para uma formação mais rica e diversificada, coerente com os princípios da pedagogia ativa.

Além disso, é importante referir que a avaliação, nesta etapa, assume um caráter maioritariamente formativo, permitindo acompanhar o progresso dos alunos e implementar estratégias de apoio. Na verdade, é um processo partilhado entre professores, famílias e estruturas escolares, que deve valorizar o desenvolvimento de competências diversificadas, para além da simples memorização. Desta forma, como afirma Morgado et al.. (2019), é essencial que os alunos sejam avaliados pelas suas capacidades de análise, cooperação e crítica, e não apenas pela memorização (p. 21).

Em conclusão, o 1.º CEB assume um papel crucial na construção das bases do conhecimento, preparando os alunos para aprendizagens futuras. Assim, em concordância com Silva et al.. (2008), os professores devem (re)aprender a ensinar de forma diferente daquela em que foram ensinados, promovendo uma “redistribuição dos papéis” no processo educativo, onde “o aluno deixa de ter um papel passivo, tornando-se num agente de construção do seu próprio conhecimento” (p. 54).

#### 1.4.1 Pilares de aprendizagem – Organização Curricular e Programas do 1º ciclo

A Organização Curricular e os Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal são estruturados de forma a proporcionar uma educação que promova o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo não só competências académicas, mas

também capacidades sociais, éticas e emocionais. Este ciclo, que compreende os quatro primeiros anos do ensino obrigatório, marca o início da formação formal e tem como objetivo criar uma base sólida de conhecimentos e competências.

A estrutura curricular organiza-se em áreas disciplinares e não disciplinares, sendo estas últimas fundamentais para o desenvolvimento de competências transversais. No âmbito das áreas disciplinares, o ensino do Português foca-se no desenvolvimento da leitura, escrita, expressão oral e compreensão, garantindo que os alunos adquirem ferramentas essenciais para a comunicação. Já a disciplina de Matemática promove o raciocínio lógico, bem como o domínio de competências numéricas e geométricas, incentivando a capacidade de resolução de problemas. No Estudo do Meio, a disciplina assume um caráter integrador ao abordar aspetos das ciências naturais, sociais e históricas, permitindo às crianças conhecerem e compreenderem o mundo que as rodeia. Em contrapartida as Expressões Artísticas e Físico-Motoras englobam atividades ligadas à expressão plástica, musical e motora, que estimulam a criatividade e fomentam hábitos de vida saudáveis. Além destas componentes, a Educação para a Cidadania assume um papel de destaque, incentivando valores como o respeito, a responsabilidade e a cooperação, essenciais para a formação de cidadãos conscientes e participativos.

Acresce ainda que os programas do 1.º ciclo visam não só a aquisição de competências básicas em leitura, escrita e cálculo, mas também o estímulo da curiosidade, do pensamento crítico, da autonomia e da criatividade. Simultaneamente, promovem valores de convivência social, como a tolerância, o respeito pela diversidade e o trabalho colaborativo. A articulação progressiva com o 2.º ciclo é também um dos objetivos centrais, assegurando uma transição equilibrada e preparando os alunos para os desafios futuros, tal como é feito na transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo. Esta abordagem está em consonância com a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget, que destaca a importância da assimilação e acomodação como processos fundamentais para a construção do conhecimento (Ferraz, Viana & Pocinho, 2018, p. 5).

As metodologias pedagógicas adotadas colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, ajustando estratégias aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Como sublinha Morgado et al.. (2019), “a inclusão é uma questão curricular” e “a flexibilidade é um instrumento para se conseguir trazer para a aprendizagem todos os que não aprendem ou têm vontade de aprender quando aplicadas outras metodologias.” (p. 19). Neste sentido, são privilegiadas abordagens diversificadas, como o trabalho

individual, colaborativo e por projetos, que promovem uma aprendizagem ativa e significativa para todos. Tal visão converge com os princípios do PASEO, que defende que os alunos devem ser capazes de “integrar, analisar, discutir, cooperar, refletir, criticar, agir, comunicar, ter sensibilidade estética e artística, integrar-se com tolerância, empatia e responsabilidade, cuidar do seu bem-estar e preocupar-se com a qualidade de vida dos outros” (Pereira, Fraga & Cosme, 2021, p. 578).

Por fim, no final de cada ano letivo, realiza-se uma avaliação sumativa, que reflete o desempenho global dos alunos e orienta as etapas seguintes do seu percurso educativo. Deste modo, a Organização Curricular e os Programas do 1.º CEB procuram equilibrar o desenvolvimento académico e pessoal das crianças, reconhecendo o papel central dos professores como mediadores do conhecimento e promotores de um ambiente educativo positivo, inclusivo e estimulante.

1.4.1.1. O Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO):  
Quem queremos formar?

O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) é um documento orientador desenvolvido em Portugal com o objetivo de definir as competências, valores e atitudes que os alunos devem adquirir ao longo do percurso escolar obrigatório. Este documento, homologado através do Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, serve como referência educacional, criado com o objetivo de responder às exigências educacionais do século XXI, assim como para a organização curricular e pedagógica, garantindo que a educação prepare cidadãos autónomos, críticos e participativos, capazes de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

O PASEO estrutura-se a partir de um conjunto de princípios fundamentais, nos quais se destacam a aprendizagem, a inclusão, a sustentabilidade e a flexibilidade. Como representado na figura 3, estes princípios sustentam-se numa base humanista e articulam-se com valores essenciais, como a liberdade, a responsabilidade, a integridade, a cidadania, a participação, a excelência e a inovação.

**Figura 3 - Esquema conceitual do PASEO**



**Fonte:** PASEO, 2017

Nesta sequência, este documento organiza as competências dos alunos em diferentes áreas-chave, que visam um desenvolvimento holístico e integrado e ao mesmo tempo inclui competências cognitivas, relacionadas com a literacia, o raciocínio lógico-matemático, o domínio científico e tecnológico e o desenvolvimento do pensamento crítico e analítico; competências pessoais e sociais, que abrangem aspetos como a autonomia, a empatia, a cooperação, a gestão emocional e o sentido de responsabilidade; competências de comunicação, centradas na capacidade de expressar ideias de forma clara, articulada e eficaz, tanto oralmente como por escrito; competências culturais e artísticas, que promovem a valorização das expressões culturais, artísticas e patrimoniais; e competências de intervenção cívica, que incentivam a participação ativa na sociedade e o compromisso com valores democráticos e de justiça social.

A construção destas competências resulta da interação entre três dimensões fundamentais: conhecimentos, capacidades e atitudes “a fim de responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas.” (Despacho n.º 6478/2017, p. 15484). Como ilustrado na figura 4, estas dimensões articulam-se para formar um aluno completo, capaz de mobilizar aprendizagens em diferentes contextos e situações.

*Figura 4 - Esquema conceptual de competências*



**Fonte:** PASEO, 2017

Ao observarmos este mundo em constante mudança e evolução, o PASEO visa garantir que, ao completarem o ensino obrigatório, os alunos sejam indivíduos autónomos, confiantes e capazes de tomar decisões informadas, cidadãos ativos, solidários e comprometidos com o bem comum ao longo da vida, motivados para adquirir novos conhecimentos e adaptarem-se a diferentes contextos “que os torna aptos a investir permanentemente, ao longo da vida, na sua educação e a agir de forma livre, porque informada e consciente, perante os desafios sociais, económicos e tecnológicos do mundo atual.” (Despacho n.º 6478/2017, p. 15484)

Além de definir um referencial para a aprendizagem, este perfil orienta o trabalho dos educadores, permitindo-lhes planear estratégias pedagógicas eficazes que assegurem um percurso educativo coeso e centrado no aluno. Ademais, a sua implementação incentiva a articulação entre diferentes níveis de ensino, promovendo práticas educativas mais inovadoras e alinhadas com as exigências da sociedade atual.

1.4.1.2. Aprendizagens Essenciais (AE) – O que realmente é importante aprender?

As Aprendizagens Essenciais (AE) são documentos curriculares de referência no sistema educativo português, criados no âmbito da política de flexibilização curricular. Estes documentos definem o conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes consideradas fundamentais que os alunos devem desenvolver em cada disciplina e nível de ensino, garantindo um núcleo comum de aprendizagens essenciais a todos, independentemente do contexto geográfico ou socioeducativo em que se inserem.

Assentes em princípios como a equidade, a flexibilidade curricular e a articulação pedagógica, as AE promovem uma abordagem centrada no essencial. Por um lado,

conferem às escolas e aos docentes a possibilidade de organizarem e planificarem o ensino de forma contextualizada, sem descuidar a aquisição das aprendizagens fundamentais, constituindo “as orientações curriculares de base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem”, (Decreto-Lei n.º 55/2018, p. 2930). Por outro, procuram assegurar igualdade de oportunidades, garantindo que todos os alunos tenham acesso às competências indispensáveis ao seu desenvolvimento pessoal, social e académico. Além disso, estes documentos, embora com autonomia própria, encontram-se articulados com o PASEO, contribuindo para a concretização das competências nele definidas.

As AE não são programas exaustivos, mas sim orientações que favorecem o equilíbrio entre profundidade e extensão dos conteúdos lecionados. Estas estão organizadas por disciplinas, e cada uma encontra-se estruturada em grandes domínios ou áreas de conteúdo. A estes domínios estão associados descritores de desempenho, que indicam com clareza o que se espera que os alunos sejam capazes de realizar no final de cada ano ou ciclo de ensino. Esta organização permite garantir a coerência e a progressão das aprendizagens ao longo da escolaridade obrigatória, respeitando a especificidade de diferentes áreas do saber, como a Matemática, o Português, as Ciências Naturais ou a Educação Física.

A pertinência das *Aprendizagens Essenciais* reside, assim, na sua função orientadora, ajudando os docentes a focar-se no que é verdadeiramente importante: ensinar e aprender, evitando a sobrecarga curricular e favorecendo uma aprendizagem mais significativa. Simultaneamente, constituem um referencial comum para avaliação e monitorização do progresso dos alunos, promovendo uma escola mais justa, inclusiva e centrada no desenvolvimento integral de todos os estudantes. Deste modo, as AE afirmam-se como instrumentos estratégicos na construção de percursos educativos coerentes, equitativos e promotores de aprendizagens verdadeiramente significativas.

#### 1.4.1.3. Estratégia Nacional De Educação para a Cidadania (ENEC)

A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), no que diz respeito à integração da Educação para a Cidadania no currículo escolar, constitui um instrumento orientador das políticas educativas em Portugal. Este documento reflete uma visão holística da educação, centrada na formação de cidadãos críticos, informados,

participativos e socialmente responsáveis, em consonância com os desafios de uma sociedade global, complexa e em constante transformação.

Assente numa abordagem transversal e integrada, a ENEC visa desenvolver competências essenciais à convivência democrática e à construção de uma sociedade mais inclusiva e justa. Tal como afirma Morgado et al.. (2019), esta estratégia, em consonância com o Decreto-Lei n.º 55/2018, “convida as escolas a trabalhar esta componente de forma prática, recorrendo a parcerias com a sociedade civil, para que estas temáticas se convertam em práticas reflexivas, críticas e em vivências efetivas” (p. 17).

Entre os principais objetivos da ENEC salientam-se a promoção de uma cidadania ativa e consciente, a defesa dos valores democráticos, da inclusão e da diversidade, a preparação dos alunos para os desafios sociais, ambientais e tecnológicos do presente, bem como o incentivo ao desenvolvimento de competências transversais, tais como o pensamento crítico, a empatia, a colaboração e a capacidade para resolver problemas de forma cooperativa. Assim, para que seja possível ir de encontro à concretização destes propósitos, este documento estrutura-se em torno de vários domínios de atuação, alguns obrigatórios e outros de natureza opcional, consoante o nível de ensino e o projeto educativo de cada escola.

Entre os domínios fundamentais encontram-se: Direitos Humanos, Igualdade de Género, Cidadania Digital, Educação Ambiental e para a Sustentabilidade, Saúde, Interculturalidade, Mediação de Conflitos e Voluntariado. Esta diversidade de áreas permite uma abordagem plural, que contempla tanto os valores universais como as especificidades dos contextos escolares. (figura xx)

**Figura 5 - Domínios fundamentais**



**Fonte:** ENEC, 20

A implementação da ENEC pressupõe, ainda, uma elevada flexibilidade pedagógica, conferindo autonomia às escolas para adaptarem as suas práticas educativas às realidades locais. Como salienta Roldão (1999), “o aluno, ou melhor, a representação social e pedagógica que dele se faz, enquadrada pelo contributo de áreas do saber ligadas às ciências da educação, constitui um outro importante factor de referência na dinâmica curricular” (p. 15), o que justifica a importância de estratégias diferenciadas e centradas nos interesses e necessidades dos alunos.

A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania reveste-se, assim, de uma importância crucial no processo educativo, contribuindo para uma formação integral que transcende os conteúdos académicos tradicionais. Como defendia Jacques Delors (citado por Roldão, 1999),

os sistemas têm que diversificar as suas ofertas educativas de modo a escapar ao dilema que marcou profundamente as políticas de educação: selecionar multiplicando o insucesso escolar e o risco de exclusão, ou nivelar por baixo, uniformizando os cursos, em detrimento da formação de talentos individuais” (p. 103).

Desta forma, através da ENEC, é possível promover uma educação que valoriza a participação ativa dos alunos, o respeito pelos outros e o compromisso com o bem comum, preparando-os para uma cidadania plena no século XXI.

#### 1.4.2. Dimensões do desenvolvimento e a sua ligação ao currículo

A educação para a infância, especialmente na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, exige uma atenção especial às áreas de desenvolvimento que, por sua vez, moldam o crescimento integral das crianças, como a comunicação, o domínio cognitivo, motor e as expressões artísticas. Estas dimensões, além de contribuírem para o progresso escolar, desempenham um papel essencial na formação da identidade e na construção de competências sociais e emocionais. Dessa forma, ao considerar estas áreas, é possível assegurar uma abordagem educativa que valorize tanto as potencialidades individuais quanto os desafios coletivos, promovendo aprendizagens mais ricas e inclusivas.

Primordialmente, no domínio da comunicação, destaca-se o papel central do desenvolvimento da linguagem oral e escrita enquanto instrumento de interação social e acesso ao conhecimento. Para além de fomentar a capacidade de expressão e de interpretação, a comunicação é um alicerce para o pensamento crítico e para o envolvimento ativo na comunidade educativa. Neste sentido, metodologias que promovam a narração de histórias, a leitura partilhada e o diálogo em grupo são essenciais para desenvolver competências de escuta ativa e argumentação. Tal como salienta o documento das OCEPE (2016, p. 66), “há que tirar partido do que a criança já sabe, permitindo-lhe contactar e utilizar a leitura e a escrita com diferentes finalidades”. Além disso, a consciência fonológica é reconhecida como um pré-requisito para a aprendizagem da leitura e escrita, uma vez que, para que se possa fazer a correspondência sistemática

entre grafema e fonemas, é necessário haver um mínimo de sensibilidade fonológica (Ferraz, 2011, p. 21).

Por outro lado, a área cognitiva assume um papel preponderante, abrangendo disciplinas estruturantes como Matemática, Português e Estudo do Meio. Estas não só promovem o raciocínio lógico e o domínio da literacia, mas também permitem que as crianças compreendam o mundo e estabeleçam relações entre saberes. Neste contexto, é crucial adotar estratégias que incluam a resolução de problemas, a formulação de hipóteses e a aprendizagem baseada em projetos, assegurando que estas competências são adquiridas de forma gradual e contextualizada, visto ser essencial “dar espaço para que os alunos participem nos processos e que tenham oportunidade de reificar os seus conhecimentos, para que estes ganhem significado na prática da matemática escolar em que participam” (Fernandes et al., 2021, p. 77).

A dimensão motora e as expressões artísticas são igualmente essenciais. O movimento ajuda a desenvolver a coordenação, a força e aspetos emocionais como, por exemplo, a confiança. As expressões plástica, musical, dramática e motora estimulam a criatividade, a comunicação emocional e a construção de identidades. Como refere Sim-Sim (2002, citado em Terroso, 2013, p. 32), “quanto maior a proximidade da família com a cultura, certamente maior será a tendência de a criança naturalmente adquirir os mesmos hábitos e gostos.”. Neste sentido, torna-se também essencial que o acesso a estas experiências seja garantido a todas as crianças, independentemente das suas condições, pois, “numa sociedade globalizada, em que se defende a inclusão e a igualdade de direitos, as pessoas com necessidades especiais não podem ser marginalizadas no acesso [...]” (Camacho, 2010, p. 25). É também pertinente sublinhar que estas áreas não devem ser trabalhadas de forma isolada, mas sim como partes de um todo interligado. Como referido nos documentos orientadores, a construção de aprendizagens significativas exige uma abordagem integradora que respeite os ritmos e as especificidades de cada criança. Desta forma, tanto os educadores como os professores devem planear práticas que articulem as diferentes áreas, promovendo um desenvolvimento equilibrado e inclusivo, alinhado com os desafios da contemporaneidade. Neste sentido, torna-se necessário que a escola se assuma como espaço de inovação, substituindo práticas tradicionais por abordagens integradas que respondam à diversidade dos alunos (Pereira, Fraga & Cosme, 2021, p. 577).

Em suma, a consolidação das áreas de desenvolvimento no contexto pedagógico é uma componente indispensável para assegurar uma educação de qualidade, que capacite as crianças para serem aprendizes autônomos, criativos e críticos. Assim, o trabalho intencional sobre estas dimensões contribui significativamente para a formação de cidadãos preparados para os desafios do futuro.

## Capítulo 2 | Estratégias e Intencionalidades Pedagógicas

---

---

### 2.1. Intencionalidade pedagógica no processo educativo: planejar, agir, avaliar

A intencionalidade pedagógica refere-se à ação educativa refletida, planejada e orientada por objetivos definidos, assumindo-se como o alicerce do trabalho docente. Compreender este conceito implica reconhecer que todas as práticas pedagógicas estão impregnadas de finalidades educativas, ainda que estas nem sempre sejam explicitamente formuladas.

Segundo Marques (1999), “é desejável que os alunos terminem os quatro primeiros anos de escolaridade a saberem ler, a saberem solucionar problemas matemáticos simples e a terem um conhecimento razoável da realidade social circundante.” Este princípio orientador reforça a importância de planejar com um propósito claro e alinhado com o desenvolvimento global do aluno.

A intencionalidade não se esgota no planejamento: ela estende-se à ação educativa, concretizada através de práticas metodológicas que promovem aprendizagens significativas, contextualizadas e diferenciadas. Como destaca Cabanas (1989, 1995) citado por Marques (1999), ao sintetizar os princípios da pedagogia crítica, a educação deve centrar-se nas experiências coletivas e quotidianas, visando a libertação do povo oprimido. Esta perspectiva evidencia que o ato educativo deve ter uma orientação social transformadora, sendo uma ação ética e politicamente consciente (pp. 51-52).

Neste sentido, a prática pedagógica deve promover ambientes de aprendizagem colaborativos e socialmente ricos. Com base nos contributos de Vygotsky, citados por da Silva et al. (2008), reconhece-se que a aprendizagem é fortemente influenciada pela interação social, o que reforça a importância de práticas pedagógicas intencionalmente orientadas para contextos colaborativos e para o desenvolvimento global do aluno.

Contudo, é importante refletir criticamente sobre o modo como a intencionalidade pedagógica se concretiza no quotidiano escolar. Perrenoud (1993, p. 36) observa que “nas classes iniciais, o professor dispõe de meios para introduzir uma disciplina severa, regulamentando, nomeadamente, o tempo para os alunos se pronunciarem, as deslocções, as iniciativas dos alunos, as perguntas e as propostas.” Esta perspetiva alerta para a tensão entre controlo e liberdade na ação educativa, convocando uma abordagem pedagógica que equilibre estrutura e autonomia.

A avaliação, enquanto dimensão intrínseca da prática educativa, constitui também uma expressão da intencionalidade do professor. Marques (1999, p. 37) afirma que “o professor é encarado como avaliador do pensamento da criança.”, assim, esta conceção acaba por posicionar a avaliação como um instrumento de compreensão das aprendizagens e de regulação do ensino, sustentando decisões pedagógicas informadas.

No âmbito do currículo, é essencial reconhecer que as escolhas realizadas pelos professores não são neutras. Roldão (1999, p. 24) afirma que “ao falarmos dos conteúdos de aprendizagens que se corporizam no currículo, estamos, de facto, a assumir tacitamente opções quanto a finalidades e concepções da educação.” Assim, cada decisão curricular revela intencionalidades que orientam o processo educativo, refletindo valores, visões de aprendizagem e prioridades formativas.

Por outro lado, a autonomia das escolas e dos docentes é um fator determinante para a concretização da intencionalidade pedagógica. Como referem Morgado et al.. (2019), “as escolas têm plena liberdade para desenvolver e organizar esta área curricular, integrando-a com as outras áreas do currículo.”, desta forma, essa liberdade permite uma ação docente contextualizada, articulada e centrada nas necessidades reais dos alunos.

Por fim, importa sublinhar que a intencionalidade pedagógica está indissociavelmente ligada à formação e identidade do professor. A formação do professor é um processo dinâmico, em constante construção, profundamente ligado à sua relação com o saber e à sua identidade profissional (Nóvoa, 1992). Esta evolução contínua sustenta a sua capacidade de agir pedagogicamente de forma intencional e contextualizada. Assim, planear, agir e avaliar com intencionalidade é, acima de tudo, um ato de compromisso com o desenvolvimento integral dos alunos, com a equidade educativa e com a construção de uma escola democrática e inclusiva.

### 2.1.1. Planear com intenção: o primeiro passo da ação educativa

O ato de planear constitui uma prática essencial na educação, em especial no contexto da Educação Pré-Escolar (EPE) e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), representando uma ferramenta pedagógica fundamental para estruturar atividades e estratégias ajustadas às características e necessidades dos alunos. De facto, planear permite que as práticas pedagógicas decorram de forma sistemática e coerente, evitando improvisações prejudiciais ao processo educativo. Contudo, tal como refere Zabalza (1996, citado por Cardona, 2017), o planeamento “não tem que significar uma ‘previsão rígida’ e ‘aborrecida’”, mas deve articular “intencionalidades claras, sequência progressiva de intenções e conteúdos formativos, previsão de recursos, etc.” (p. 146).

Para além da organização, o planeamento educativo requer flexibilidade, permitindo adaptar as atividades a imprevistos ou à diversidade de ritmos de aprendizagem. Certamente que este equilíbrio entre estrutura e adaptação torna todo o processo de ensino mais eficaz, focado em aprendizagens relevantes, para além de que, paralelamente, todo o planeamento contribui para a gestão eficiente do tempo e dos recursos disponíveis. Tendo em conta esse pensamento, Silva et al.. (2016, p. 23), destaca que este “estabelece procedimentos de interação entre os diferentes intervenientes (entre crianças, entre crianças e adultos e entre adultos)” e envolve também a “gestão de recursos humanos e materiais”, potenciando as funções educativas da instituição.

Na verdade, qualquer finalidade do planeamento difere consoante o nível de ensino. Na educação pré-escolar, este visa promover o desenvolvimento global da criança, respeitando o seu ritmo e envolvendo-a no processo educativo. Neste sentido, Cardona (2017, p. 147) aponta para a valorização crescente de uma ação educativa planeada com base na escuta ativa, integrando os interesses e opiniões das crianças. Esta abordagem possibilita a criação de um ambiente seguro e estimulante, em que a brincadeira tem uma intencionalidade educativa clara e promove competências essenciais como a criatividade, a autonomia e a socialização. Já no 1.º ciclo, o planeamento orienta-se para a aquisição de competências fundamentais através do ensino estruturado das áreas curriculares. Para além disso, inclui a utilização de estratégias diversificadas que motivem os alunos, incentivem o pensamento crítico e fomentem o envolvimento ativo, permitindo igualmente, planificar momentos de avaliação que acompanhem a evolução dos alunos e possibilitem uma intervenção atempada.

O planeamento é, por isso, um processo dinâmico, que requer uma reflexão contínua sobre as práticas e os resultados obtidos. Como defende Quaresma (2018, citado por Rodrigues, 2024, p. 95), “a participação da criança deve ser possível logo desde o momento da planificação do que se vai desenvolver”, sublinhando o seu papel enquanto agente ativo da aprendizagem. Além disso, é fundamental que o planeamento contemple a colaboração com as famílias e a comunidade educativa, permitindo integrar diferentes perspetivas e enriquecer o percurso de aprendizagem. Assim, planejar é muito mais do que uma exigência burocrática: é um elemento-chave de uma educação intencional, significativa e centrada no desenvolvimento integral das crianças.

### 2.1.2. Agir com propósito educativo: da teoria à prática pedagógica

O agir educativo, representa a concretização prática das intenções pedagógicas delineadas na fase da planificação. Desta forma, trata-se de um momento dinâmico e reflexivo em que o educador ou professor aplica estratégias previamente estruturadas, ajustando-as em tempo real às necessidades, interesses e respostas dos alunos, com o objetivo de assegurar aprendizagens significativas e centradas no desenvolvimento integral da criança.

Este agir pedagógico caracteriza-se, em primeiro lugar, pela intencionalidade. Cada ação do docente assenta num plano previamente elaborado, orientado por objetivos pedagógicos concretos. Num segundo lugar, podemos afirmar que este implica uma elevada dose de flexibilidade, permitindo ajustar metodologias à realidade vivida em sala de aula. Felizardo (1994, p. 12) sublinha essa necessidade, afirmando que “trata-se de um percurso que tem de ser flexível e maleável, ao qual o professor terá também de se adaptar, mudando as suas estratégias consoante os companheiros que o acompanhem nessa caminhada.”.

Ademais, o agir educativo exige ainda interatividade e escuta ativa. Deste modo, enquanto professor ou educador, ambos devem promover um ambiente em que o diálogo, a participação e a co-construção do conhecimento sejam práticas constantes. Perrenoud (1993, p. 62) reforça esta perspetiva ao afirmar que “um líder só mantém a sua posição na condição de dominar os acontecimentos, de fazer participar todos os que parecem estar distraídos ou aborrecidos, de encorajar os que hesitam em participar (...)”. Na mesma linha de pensamento, a contextualização da ação é outro aspeto essencial, assim, os

profissionais docentes devem considerar as vivências, o contexto emocional e social e as características individuais dos alunos visto que, “cada aluno é um caso especial, rodeado de ambientes favoráveis e desfavoráveis e de potencialidades, um espelho do contexto social em que está inserido.” (Felizardo,1994, p. 11).

No contexto da educação pré-escolar, o agir pedagógico visa promover o desenvolvimento global da criança, num ambiente que seja simultaneamente seguro, estimulante e afetivo. O educador atua como facilitador, encorajando a autonomia, a criatividade, a socialização e a descoberta, frequentemente através do brincar. Adicionalmente, o envolvimento das famílias é também essencial, pois, como referido anteriormente, acaba por fortalecer a articulação entre os contextos educativos e familiares, promovendo maior coerência no percurso da criança. Já na vertente do 1.º CEB, o foco do professor recai sobre a consolidação das aprendizagens estruturantes, as quais, por sua vez exigem metodologias diferenciadas e ativas que respeitem os ritmos de aprendizagem dos alunos. Neste sentido, é relevante salientar que, de acordo com Felizardo (1994) esta alerta para a limitação das abordagens repetitivas, referindo que “apoiar os alunos com dificuldades apenas com aulas extra, na mesma linha de orientação das aulas curriculares, é tentar uma solução que, à partida, está já rodeada de uma carga negativa.”. A diversificação metodológica, a aprendizagem cooperativa e o trabalho por projetos são, assim, estratégias significativas. Simultaneamente, seguindo a mesma linha de pensamento, Roldão (1999, p. 27) enfatiza que a escola tem a responsabilidade de garantir “uma melhor qualidade da vida pessoal e social para todos – e não só para os que já nascemos com algumas portas de acesso confortavelmente abertas.”, desta forma, o professor deve promover valores de cidadania, convivência democrática e inclusão.

Finalmente, importa sublinhar que o agir e o planear fazem parte de um ciclo contínuo de observação, ação, avaliação e reflexão. Desta forma, toda a articulação é fundamental para que as práticas pedagógicas sejam eficazes e ajustadas às necessidades dos alunos. O agir pedagógico é, assim, a manifestação concreta da intencionalidade educativa, pois, tal como defende Hargreaves (1998, citado por Morgado, 2003, p. 28), os professores são “protagonistas privilegiados dos processos educativos e actores fortemente envolvidos nos mecanismos de mudança nas instituições educativas.”

### 2.1.2.1. Aprendizagem cooperativa: aprender com e através dos outros

A aprendizagem cooperativa é uma abordagem pedagógica que promove a interação entre alunos, incentivando-os a trabalhar em conjunto para alcançar objetivos comuns. Esta metodologia baseia-se na colaboração e na interdependência positiva entre os membros do grupo, criando um ambiente no qual todos participam ativamente no processo de ensino e aprendizagem. É particularmente eficaz em contextos educativos como a educação pré-escolar e o 1.º ciclo, onde o desenvolvimento social e emocional é tão relevante quanto a aquisição de conhecimentos escolares.

Tal como descrito por Silva et al. (2018), a aprendizagem cooperativa é entendida como “um método de ensino em que os alunos trabalham aos pares ou em grupos mais numerosos, mais commumente compostos por 3 a 4 elementos, em alternativa a aprender isoladamente, para atingirem objetivos comuns de aprendizagem.” (p. 15). Neste modelo, segundo os mesmos autores as atividades são cuidadosamente estruturadas para assegurar que todos os elementos do grupo tenham oportunidades equitativas de participação, potenciando a interação entre todos os intervenientes (Silva et al., 2018). Para além disso, a interdependência positiva é uma das características fundamentais da aprendizagem cooperativa, como refere Silva et al. (2018, p. 17), esta interdependência, feita de forma positiva torna-se "o coração da Aprendizagem Cooperativa. É a sensação que se tem de se estar dependente dos outros de modo que não se consegue ser bem sucedido se os outros também não o forem.". Assim, esta perspetiva reforça a importância da cooperação e do compromisso com o grupo, promovendo um verdadeiro espírito de equipa.

Para além da interdependência positiva, a aprendizagem cooperativa promove igualmente a responsabilidade individual e coletiva. Cada aluno assume um papel ativo, sendo responsável não só pelo seu próprio progresso, mas também pelo sucesso do grupo como um todo, o que contribui para a equidade na participação. Esta abordagem fomenta também uma interação promotora, através da partilha de ideias, discussão de soluções e ajuda mútua, fortalecendo competências sociais e promovendo o respeito mútuo. Este tipo de interação fortalece competências interpessoais como a empatia, a escuta ativa, a negociação e a capacidade de resolver conflitos, fundamentais para o desenvolvimento socio emocional das crianças.

Tendo em conta esta abordagem, a mesma transforma o papel do professor, que nas palavras de Perrenoud (1993, p. 62), "deixa de estar no centro de uma rede central de

comunicação, pelo menos de uma forma tão evidente, quando os alunos trabalham individualmente ou em grupos.", fazendo com que a participação ativa dos alunos promova um ambiente de aprendizagem mais autónomo e centrado nos interesses deles próprios.

A aprendizagem cooperativa também contribui para a inclusão. Morgado (2003), citando a UNESCO (1994, p. 7), defende que "todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam.". Esta visão promove uma escola mais equitativa, onde a diversidade é reconhecida como um valor e não como uma limitação. Deste modo, a aprendizagem cooperativa assume-se também como uma estratégia promotora de inclusão, favorecendo a integração de todos os alunos, independentemente das suas capacidades, e reduzindo o risco de exclusão escolar.

Neste processo, o professor desempenha o papel de gestor do currículo, com a responsabilidade de adaptar os métodos de ensino à realidade dos seus alunos pois, como é defendido por Roldão (1999) "trata-se assim de acentuar o papel do professor como gestor do currículo, ao promover a adequação curricular", ou seja, "planificar os modos de promover as aprendizagens curriculares propostas de forma que estas sejam significativas e efectivas para todos os alunos, na sua diversidade." (p. 61). Para além disso, esta abordagem valoriza tanto a avaliação coletiva do grupo como a avaliação individual, assegurando que o envolvimento e o progresso de cada aluno são reconhecidos e acompanhados.

De forma a concluir esta ideia, é possível aferir que a aprendizagem cooperativa pode ser aplicada tanto na educação pré-escolar através de atividades lúdicas em pequenos grupos, como jogos de construção ou projetos coletivos, que promovem competências sociais como a partilha, a negociação e o trabalho em equipa, como também, no 1.º ciclo, onde esta metodologia assume uma forma mais estruturada, sendo integrada em projetos de grupo, resolução de problemas ou leituras partilhadas. De facto, o professor desempenha um papel orientador, garantindo a participação de todos e fomentando o respeito e a valorização da diferença. Ademais, esta prática está alinhada com os documentos orientadores do sistema educativo português — PASEO, AE e ENEC — por promover competências como a colaboração, a comunicação e o respeito pela diversidade. Para além de facilitar a aquisição de conteúdos, a aprendizagem cooperativa contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes, reforçando a

intencionalidade pedagógica e a construção de uma escola inclusiva e centrada no desenvolvimento integral dos alunos.

#### 2.1.2.2. Ler, escrever e pensar: estratégias de literacia na sala de aula

Atualmente, vivemos numa sociedade profundamente marcada pela presença da escrita em diversos contextos, o que torna essencial o domínio das competências de leitura e escrita desde os primeiros anos de escolaridade. As estratégias de leitura e escrita são, por isso, ferramentas pedagógicas fundamentais que visam desenvolver a literacia dos alunos, capacitando-os a tornarem-se leitores e escritores competentes, críticos e autónomos. Estas estratégias assumem especial relevância na educação pré-escolar e no 1.º ciclo, onde se lançam as bases para uma aprendizagem duradoura.

Segundo da Silva et al.. (2008), “verificamos na escola a leitura continua ainda a ser mais valorizada do que a escrita, pois ainda vigora o paradigma de que primeiro tem que se aprender a ler, para só depois aprender a escrever.”, contudo, estes autores salientam que “é a escrita que condiciona tudo, uma vez que é através dela que se processa toda a avaliação que, por tradição, promove a progressão ou a retenção do aluno” (p. 43). Esta reflexão permite repensar o papel que a escrita tem no percurso escolar, destacando a necessidade de uma abordagem mais integrada desde os primeiros anos.

Por sua vez, as estratégias de leitura passam pela identificação dos propósitos da mesma, pela ativação de conhecimentos prévios e pela predição de conteúdos com base em títulos ou imagens. O desenvolvimento da metacognição, a leitura orientada, a interpretação e compreensão textual são também estratégias eficazes que fomentam um envolvimento mais profundo com os textos, levando a que, ao ter esse entendimento, “seja possível intervir didaticamente para que o aluno-leitor possa fazer uso das mesmas.” (Hodges & Nobre, 2012, p. 478). Por sua vez, Sim-Sim (1994, citada por da Silva et al., 2008), aponta que “a aprendizagem da leitura e da escrita decorre em três etapas, todas elas importantes e necessárias: a emergência da leitura, a aprendizagem da decifração e a leitura para obtenção de significado.”

No que toca à escrita, destaca-se a importância do planeamento das ideias, da compreensão das estruturas textuais, da revisão e reescrita, bem como da promoção de atividades criativas e colaborativas. Vygotsky, citado por da Silva et al.. (2008), salienta que

o ensino tem de ser organizado de forma a que a leitura e a escrita se tornem necessárias à criança, ou seja, a escrita deve ter significado, despertando em quem a pratica uma necessidade própria, assim como deve ser associada a uma tarefa necessária e relevante para a vida (p. 47-48).

Neste processo, o papel do professor e a sua interação com os alunos revelam-se fundamentais na construção de aprendizagens significativas no domínio da leitura e da escrita. Como refere da Silva (2008), cabe ao docente ajudar os alunos “a construir significado sobre a importância da utilização da escrita e da leitura, organizando situações em que ela é efectivamente necessária à vida do grupo da turma”, isto é, “permitir que a criança percepcione desde muito cedo o aspecto funcional da leitura e da escrita.” (p. 45). Paralelamente, Silva et al.. (2018) sublinham que o professor deve “tornar claro que o objetivo do grupo é aprender e ajudar-se a aprender e, para isso, deve estabelecer objetivos que exijam o trabalho e o envolvimento de todos os alunos.” (p. 18). Este princípio aplica-se igualmente ao desenvolvimento da literacia, onde a participação de todos é essencial para o progresso coletivo.

Neste contexto, como defende Morgado (2003), “o aluno tende cada vez mais a ser considerado um sujeito activo do seu processo de desenvolvimento e formação” (p. 84), o que exige a valorização das suas produções, interesses e necessidades. Desta forma, por um lado, na vertente da educação pré-escolar, tal concretiza-se através do contacto lúdico com livros, da escuta de histórias, de jogos com rimas, letras e sons, já num 1.º ciclo, estas estratégias ganham uma estrutura mais formal, orientadas para a consolidação de competências essenciais de leitura e escrita, indispensáveis ao percurso escolar dos alunos.

Em síntese, as estratégias de leitura e escrita constituem um eixo estruturante da aprendizagem e do desenvolvimento global das crianças. Mais do que instrumentos de aquisição de conhecimento, são meios de expressão, compreensão e relação com o mundo. A sua eficácia depende da intencionalidade pedagógica do professor, da criação de contextos significativos de aprendizagem e da promoção do gosto pela linguagem escrita. Assim, ao fomentar práticas diversificadas, motivadoras e adequadas ao nível de desenvolvimento dos alunos, a escola contribui para a formação de leitores e escritores competentes, críticos e socialmente participativos.

### 2.1.2.3. Brincar para aprender: o papel do jogo na educação

A relevância do jogo tem vindo a ser reconhecida ao longo do tempo como uma componente indispensável no desenvolvimento integral da criança, desde a manipulação de brinquedos até à aquisição de conceitos e competências motoras e cognitivas. Longe de ser apenas um momento de lazer, o brincar é hoje assumido como uma prática pedagógica essencial, com impacto profundo no processo educativo.

O jogo, no contexto educativo, desempenha diversas funções que o tornam indispensável. Em primeiro lugar, promove o envolvimento e a motivação dos alunos, tornando a aprendizagem mais dinâmica e significativa. Quando os alunos estão envolvidos emocionalmente e se divertem, o processo de construção do conhecimento torna-se mais eficaz. Esta abordagem é particularmente eficaz nas primeiras etapas da escolaridade, como a educação pré-escolar e o 1.º ciclo, onde o prazer em aprender é uma base essencial. Em segundo lugar, os jogos favorecem o desenvolvimento cognitivo e estratégico, uma vez que desafiam as crianças a resolver problemas, criar estratégias e tomar decisões, competências estas que são essenciais para a vida quotidiana. Simultaneamente, os alunos fomentam o desenvolvimento de competências sociais, como a cooperação, o respeito, a empatia e a comunicação, especialmente quando são realizados em grupo. Para além disto, os jogos acabam por promover a autonomia e permitem a personalização da aprendizagem, uma vez que cada criança pode aprender ao seu ritmo, de acordo com os seus interesses e capacidades.

Complementarmente, o brincar constitui uma oportunidade de aprendizagem através da experimentação, visto que as crianças exploram, testam hipóteses e aprendem com os erros num ambiente seguro e não punitivo. Como defende Kishimoto (1994, p. 21), "o jogo favorece o aprendizado pelo erro e estimula a exploração e a solução de problemas", possibilitando a criança a aprender sem receio de falhar. É neste sentido que Chateau, citado por Kishimoto (1994), valoriza o jogo como meio para a aprendizagem moral e a integração no grupo social, destacando o seu potencial na aquisição de regras e valores. Assim, podemos assumir que esta dimensão moral e social do jogo acaba por ser imprescindível para a formação de cidadãos ativos e conscientes.

Importa também considerar que o jogo não se opõe à intencionalidade pedagógica. Segundo o mesmo autor, "elimina-se o paradoxo na prática pedagógica ao se preservar a liberdade de brincar da criança.", porém, a partir do momento que não comprometa "a

ação voluntária da criança, a ação pedagógica intencional do professor deve refletir-se na organização do espaço, na seleção dos brinquedos e na interação com as crianças.” (Kishimoto, 1994, p. 19) Assim, a mediação do adulto é fundamental, como evidenciado quando o autor afirma que "a verbalização do professor deve incidir sobre a valorização de características e possibilidades dos brinquedos e possíveis estratégias de exploração" (Kishimoto, 1994, p. 20).

Do ponto de vista curricular, o brincar pode e deve ser articulado com os desafios intelectuais e culturais do cotidiano educativo. Tal como é referido por Trindade (2018, p. 21), "qualquer atividade deverá contribuir quer para a resolução de problemas, quer para construção, a partilha e a discussão de produtos que se constroem como uma resposta perante questões intelectualmente produtivas, culturalmente pertinentes e igualmente congruentes com aquela racionalidade." Desta forma, é da responsabilidade do educador integrar o jogo e o brincar em projetos educativos significativos, criando oportunidades de aprendizagem contextualizadas e ricas.

No que respeita à prática, o brincar pode assumir formas distintas na educação pré-escolar e no 1.º ciclo. Numa primeira perspetiva, prevalece a liberdade da exploração lúdica, onde a criança constrói conhecimento através da interação espontânea com os pares, os materiais e os espaços. Por outro lado, as propostas de jogo tendem a ganhar uma maior estruturação, sendo usadas como estratégia para consolidar aprendizagens em diferentes áreas curriculares, através de jogos didáticos, desafios em grupo e projetos colaborativos. Em ambos os níveis, o jogo educativo, quando bem executado, estimula a moralidade, o interesse, a descoberta e a reflexão, todavia, Kishimoto (1994, p. 21), alerta que "não se pode pensar numa educação exclusivamente baseada no jogo, uma vez que essa postura isolaria o homem da vida, fazendo-o viver num mundo ilusório."

Em suma, o jogo e o brincar devem ser compreendidos como ferramentas pedagógicas poderosas, capazes de potenciar aprendizagens significativas, fomentar o desenvolvimento global da criança e promover uma escola mais inclusiva e centrada nos alunos. O seu valor pedagógico reside precisamente no equilíbrio entre liberdade e intencionalidade educativa, sendo esta articulação um dos grandes desafios e, simultaneamente, uma das maiores riquezas da prática docente contemporânea.

### 2.1.3. Avaliar para evoluir: motor para o sucesso escolar

A avaliação para o sucesso escolar constitui um processo pedagógico essencial que transcende a mera medição de resultados, assumindo-se como um mecanismo fundamental para monitorizar e promover o desenvolvimento das aprendizagens ao longo do percurso educativo dos alunos. Mais do que um instrumento quantitativo, a avaliação deve ser encarada como uma prática contínua que permite identificar dificuldades, ajustar estratégias pedagógicas e garantir que todos os alunos tenham oportunidades equitativas de progressão significativa.

Desde as fases iniciais da escolaridade, particularmente na educação pré-escolar e no 1.º ciclo, a avaliação desempenha um papel estruturante, assegurando a construção de bases sólidas para o percurso escolar futuro. Para tal, deve articular-se entre os diferentes intervenientes e momentos do processo educativo, promovendo não apenas a análise do desempenho académico, mas também o desenvolvimento integral dos alunos, abrangendo as dimensões cognitivas, sociais, emocionais e comportamentais. Como refere Marques (1999, p. 36), “o principal objetivo de longo prazo deverá ser o desenvolvimento cognitivo da criança e isso passa pelo desenvolvimento das operações formais e a capacidade de aplicar o pensamento formal aos problemas reais.”

Além disso, a avaliação deve também desempenhar um papel essencial na identificação precoce de dificuldades de aprendizagem, permitindo intervir de forma eficaz. Simultaneamente, esta deve reconhecer e valorizar áreas de talento e aptidão, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos, assim como sublinha Morgado (2003) “a resposta educativa de qualidade a essa diversidade emergente e crescente constitui provavelmente o maior desafio que as comunidades educativas enfrentam na actualidade.”. Por conseguinte, a avaliação deve ser guiada por princípios de equidade e justiça, garantindo que todos os alunos, independentemente das suas circunstâncias individuais, tenham acesso a um percurso educativo que favoreça o desenvolvimento do seu potencial.

No âmbito da avaliação formativa, assume-se uma particular relevância na adaptação das metodologias e dos recursos às necessidades e ritmos dos alunos, promovendo um processo de ensino-aprendizagem flexível e ajustado. Felizardo (1994, p. 11) destaca que “é necessário diversificar, imaginar, criar, incentivar todo um conjunto de actividades que possam ser, ao mesmo tempo, aliciantes e geradoras de situações de

ensino/aprendizagem.” e, deste modo, a diversidade de estratégias pedagógicas acabam por contribuir para uma aprendizagem significativa, motivadora e centrada no desenvolvimento progressivo das competências dos alunos.

Perante isto, podemos aferir que a avaliação desempenha igualmente um papel determinante na promoção da autorregulação e da autonomia, permitindo aos alunos gerir o seu próprio percurso de aprendizagem. Morgado (2003, p 47), citando Vygotsky (1979), enfatiza que, qualquer avaliação “passa fundamentalmente pela consideração dos alunos como os principais protagonistas do processo de ensino e aprendizagem”, salientando que, eventualmente, passam “pelo desenvolvimento de mecanismos de auto-regulação”, exigindo o envolvimento ativo dos mesmos, sendo o professor um facilitador do processo, ao disponibilizar estratégias e abordagens adequadas.

No plano normativo, o Despacho Normativo n.º 6/2010, de 19 de fevereiro, assume particular relevância ao definir os princípios orientadores da avaliação no ensino básico. A avaliação diagnóstica, ao “conduzir à adopção de estratégias de diferenciação pedagógica” (Despacho Normativo n.º 6/2010, p. 7464), contribui para a elaboração e adaptação do projeto curricular de turma, favorecendo a integração escolar dos alunos e orientando as suas escolhas vocacionais. Por sua vez, a avaliação formativa, caracterizada pela sua continuidade e sistematicidade, “visa a regulação do ensino e da aprendizagem” (Despacho Normativo n.º 6/2010, p. 7464), promovendo a revisão e aperfeiçoamento dos processos de trabalho. Já a avaliação sumativa tem como foco “o desenvolvimento das aprendizagens do aluno e das competências definidas para cada disciplina e área curricular” (Despacho Normativo n.º 6/2010, p. 7464), assegurando, simultaneamente, a comunicação de resultados aos encarregados de educação e a implementação de estratégias pedagógicas adequadas em caso de dificuldades.

A autoavaliação, enquanto prática reflexiva, assume-se como um meio privilegiado para fortalecer a autonomia e o sentido de responsabilidade dos alunos. Silva et al.. (2008, p. 119) salientam que “a definição do conceito [de avaliação] está sempre relacionada com a especificidade do contexto em que se integra, tendo em conta o espaço e o tempo em que se processa.” Assim, reforçamos a ideia de que a avaliação deve ser flexível, ajustando-se às particularidades dos alunos e às exigências das diferentes etapas do percurso educativo.

Complementarmente a estas ideias, Roldão (1999, p. 25) enfatiza o papel da escola na preparação para a vida futura, considerando que cabe à instituição escolar proporcionar “os referenciais de conhecimento e de competências funcionais que habilitem os indivíduos a inserir-se noutros domínios de aprofundamento e aplicação de conhecimentos e a gerirem os seus processos de formação e inserção na vida social e profissional.” A avaliação, dentro deste enquadramento, deve ser vista como um instrumento de orientação e progresso, permitindo a valorização do percurso individual de cada aluno. Como relembra Felizardo (1994, p. 17), “a recuperação de um aluno pode ser um processo difícil e demorado, para o qual é preciso ter paciência e nunca perder a esperança.” Esta perspetiva humanista reforça a necessidade de uma avaliação centrada na melhoria contínua e não na exclusão.

Por fim, conforme salientam Silva et al. (2016, p. 4), “há uma preocupação acrescida com a transição para o primeiro ciclo, assumindo-se claramente que uma educação pré-escolar de qualidade é um preditor de sucesso na escolaridade e na qualidade de vida dos jovens e dos adultos.”, posto isto, podemos confirmar que uma avaliação eficaz desde as primeiras etapas educativas torna-se determinante para garantir um percurso escolar bem-sucedido e oportunidades equitativas de aprendizagem.

Em suma, quando bem implementada, a avaliação escolar revela-se um instrumento fundamental para a promoção de aprendizagens significativas e para o desenvolvimento global dos alunos, assegurando um ambiente educativo centrado na progressão e no sucesso de cada indivíduo.

## 2.2. Diferenciação pedagógica – o ensinar na diversidade

A diferenciação pedagógica constitui uma abordagem educativa que reconhece e, acima de tudo, valoriza a diversidade dos alunos, adaptando o ensino às suas necessidades, interesses, ritmos e estilos de aprendizagem. Este princípio reflete uma conceção de educação centrada na equidade, procurando garantir que todos os alunos têm acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem, mesmo que por percursos diferentes. Tal como defende o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, a educação inclusiva deve ser entendida como um 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.” (p. 2919)

De facto, a autonomia e a flexibilidade curricular, são elementos fundamentais para concretizar esta diferenciação, permitindo que o currículo se adapte à realidade dos alunos e esteja mais próximo das suas vivências e contextos. A este respeito, a UNESCO (1994, p. 6) sublinha que “a organização dos recursos e meios e a qualidade da intervenção junto dos/as alunos/as são condições fundamentais para que as escolas se constituam como verdadeiros espaços de inclusão para todos/as.”. Neste sentido, a diferenciação pedagógica está intrinsecamente ligada à promoção de uma escola inclusiva.

Conforme afirma Morgado et al.. (2019, p. 15), “pensar numa escola inclusiva é pensar em todos os alunos, em particular naqueles que não acedem ao currículo seja por que motivo for: por terem algum tipo de deficiência, por falta de motivação, em função do contexto familiar.” Este pensamento remete-nos para o reconhecimento da individualidade de cada aluno e da necessidade de ajustar a ação educativa a essa singularidade. O Decreto-Lei n.º 54/2018 reforça ainda mais esta perspetiva, ao afirmar “o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos.” (p. 2920). Esta participação plena pressupõe a criação de ambientes educativos acolhedores, flexíveis e responsivos, onde a diversidade é vista como uma riqueza e não como um obstáculo. Neste sentido, Camacho (2015) sublinha que “as escolas devem assumir-se como meios eficazes de combate à discriminação e transformar-se em comunidades significativas e acolhedoras das diferenças” (p. 17), reconhecendo a necessidade de ambientes verdadeiramente inclusivos.

Neste quadro, é essencial que as escolas adotem uma pedagogia diferenciadora, que respeite os vários estilos e ritmos de aprendizagem. Morgado (2003, p. 43), citando a UNESCO (1994), defende que

as escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com toda a comunidade.

A diferenciação, portanto, não se constrói de forma apressada nem superficial., como afirma Camacho (2015), “a inclusão não se constrói à pressa nem depressa. Ela demanda-nos um tempo de reflexão...” (p. 18). De acordo com esta afirmação, a mesma reforça que a diferenciação exige de facto um compromisso ético e pedagógico contínuo, sustentado numa filosofia que valoriza a diferença como recurso, e não como obstáculo. Consequentemente, com esta visão, “acreditar na diferença como valor, na perspetiva multifacetada da aprendizagem, na implementação de práticas inclusivas e potenciadoras, no alicerçar da partilha e da confiança, na otimização da pedagogia diferenciada” (Camacho, 2015, p. 18) é essencial para concretizar uma escola verdadeiramente inclusiva.

Este posicionamento alinha-se com os princípios estabelecidos na Declaração de Salamanca, que apelam a uma reorganização dos sistemas educativos, de modo a incluir todas as crianças “independentemente das diferenças ou dificuldades individuais” (Camacho, 2016, p. 30). Como reforça a autora, “a inclusão é o fio condutor que mobiliza e atualiza os sonhos e recomendações das organizações internacionais, os discursos, os normativos e as opções dos decisores políticos e educativos.” (Camacho, 2016, p. 29), enfatizando a importância de políticas articuladas com práticas pedagógicas inclusivas.

Desta forma, a diferenciação não deve ser entendida apenas como uma técnica, mas como uma conceção educativa abrangente. Seguindo a mesma linha de pensamento do autor, Morgado (2003), citando Tomlinson (2000b), refere que “a diferenciação constitui-se fundamentalmente como uma concepção de ensino e de aprendizagem, uma filosofia assente num conjunto de princípios dos quais releva.” (p. 76). Esta filosofia coloca o aluno no centro do processo educativo, reconhecendo-o como agente ativo da sua própria aprendizagem. Nas palavras de Roldão (1999, p. 15-16), deve-se romper com a imagem “do aluno como sujeito passivo de transmissão de conhecimentos” e promover “o aluno como agente activo da sua aprendizagem.”

Esta perspetivação exige, de facto, um trabalho colaborativo entre todos os profissionais educativos, nomeadamente entre professores do ensino regular e professores de apoio educativo. Como refere Morgado (2003, p. 151), “a cooperação entre professores de ensino regular e os professores de apoio educativo assume-se como algo de central no processo de desenvolvimento dos professores, bem como na resposta aos desafios de promover uma escola de qualidade e inclusiva.” Além disso, o estabelecimento de uma relação pedagógica eficaz entre professor e aluno é crucial. Adicionalmente, o artigo de

Abecedário da Educação (2020, s.p.) destaca que “ao estabelecer-se um processo de comunicação efetivo entre professor-aluno, a transmissão do conhecimento dá-se de forma natural e integral, fomentando a participação dos alunos e estimulando a sua motivação para o estudo.”

Concluindo, é possível afirmar que a diferenciação pedagógica está, assim, profundamente ligada a uma conceção curricular dinâmica e contextualizada, desta forma, Roldão (1999, p. 43) reforça ainda que “as mudanças significativas no campo educativo têm de ser abordadas numa perspectiva sistemática, isto é, pondo em interacção efectiva os diversos elementos intervenientes: currículo, docentes, avaliação, práticas de gestão curricular e modos de organização e funcionamento das escolas.” Deste modo, a diferenciação pedagógica deve ser encarada como um pilar fundamental da ação educativa, promotora da equidade, da inclusão e da qualidade das aprendizagens para todos os alunos.

#### 2.2.1. Porquê educar para a cidadania?

A Educação para a Cidadania a que o sistema educativo faz apelo é um eixo essencial da formação integral dos alunos, promovendo competências que os preparem para uma participação ativa e responsável na sociedade. Esta educação, visa formar cidadãos críticos, solidários e interventivos na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Segundo Martins e Mogarro (2010), cidadania refere-se ao "conjunto de direitos e deveres do indivíduo que pertence a uma determinada comunidade" (p. 187), conceito este que evolui à medida que se transformam os contextos sociais, políticos e culturais. De facto, esta dimensão educativa tem carácter transversal, integrando-se em várias áreas curriculares e práticas escolares que promovem valores como a democracia, os direitos humanos, a igualdade e a sustentabilidade. Assim, a escola deve ser um espaço de vivência da cidadania, e não apenas de transmissão de conteúdos.

A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) reforça esse compromisso, propondo a integração sistemática da cidadania em todos os ciclos de ensino, através da componente Cidadania e Desenvolvimento. Para além disso, esta aborda domínios como os direitos humanos, a igualdade de género, a cidadania digital ou a mediação de conflitos, com metodologias participativas que incentivam a reflexão crítica e a ação responsável. Neste sentido, o documento da ENEC articula-se com o

PASEO, promovendo competências cívicas e éticas ao longo do percurso escolar. Desta forma, Martins e Mogarro (2010) sublinham ainda a importância da participação cívica, cultural e política, como o voluntariado e o associativismo, no desenvolvimento da responsabilidade social (p. 187).

Ribeiro et al.. (2014) destaca que a educação para a cidadania em Portugal tem sido moldada por influências internas, como a queda do regime ditatorial em 1974, e externas, como a integração na União Europeia e a construção de uma cidadania democrática e europeia (p. 13). Entre os desafios contemporâneos estão o multiculturalismo, a digitalização e a exclusão social. Sublinhando o que referem Martins e Mogarro (2010), ambos afirmam que a sociedade atual apresenta “paradoxos ou desafios que a educação tem que enfrentar no século XXI” (p. 191). Seguindo a mesma linha de pensamento destes autores, Azevedo e Menezes (2008), apontam que os jovens preferem envolver-se em causas ambientais e culturais, em detrimento da participação partidária tradicional (p. 192), o que requer uma abordagem mais interdisciplinar e próxima das realidades juvenis.

Fora do contexto nacional, o pensamento de John Dewey continua relevante ao defender que a educação deve formar cidadãos democráticos, através de uma aprendizagem ativa, colaborativa e orientada para a vida em sociedade. Neste sentido, a Educação para a Cidadania assume-se como componente indispensável para a construção de uma cultura democrática, promotora da dignidade humana, da participação cívica e da solidariedade.

### **Capítulo 3 | Metodologia de Investigação-Ação**

---

#### **3.1. Investigação-ação – o que é?**

A investigação-ação é uma metodologia de pesquisa que combina investigação e prática, com o propósito de promover melhorias contínuas em contextos sociais e educativos. De acordo com Elliot (1993), citado por Coutinho et al.. (2009) este define este método como "um estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade de ação dentro da mesma", destacando o seu carácter prático e transformador. Já Kemmis (1984) refere que a investigação-ação não é apenas uma ciência prática, mas também uma ciência crítica, sendo uma ferramenta valiosa para questionar valores e contextos, fomentando mudanças. Por outro lado, também Bartolomé (1986) descreve-a

como "um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a ação e a formação", sublinhando a relevância dos profissionais na análise e na reestruturação das suas próprias práticas. De facto, esta abordagem distingue-se pelo seu carácter cíclico e colaborativo, oferecendo oportunidades para reflexão crítica e intervenções concretas que visam transformar positivamente a realidade educativa.

### 3.2. Técnicas e instrumentos de recolhe de dados

A metodologia de investigação-ação adotada em todas as práticas profissionais assentou numa abordagem qualitativa, considerando que “o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre” (Biklen & Bogdan, 1991, p. 48), sendo, por isso, fundamental observar as ações das crianças no seu ambiente natural. Desta forma, a observação participante feita foi o instrumento central na recolha de dados, complementada com diários de bordo e registos fotográficos, os quais permitiram documentar e refletir sobre as práticas pedagógicas e as dinâmicas do grupo. Tal como referem Bogdan e Biklen (1994), um estudo bem-sucedido depende de “notas de campo precisas, detalhadas e extensivas”. Assim, a análise dos dados foi realizada de forma contínua e articulada com a recolha dos mesmos, uma vez que, como sublinham os autores, “a análise é concomitante com a recolha dos dados e fica praticamente completa no momento em que os dados são recolhidos” (Biklen & Bogdan, 1991, p. 206).

#### 3.2.1. Observação participante

A observação participante constitui uma das técnicas fundamentais da investigação qualitativa, permitindo ao investigador recolher dados diretamente no local onde os fenómenos ocorrem. Assim, esta técnica possibilita uma compreensão aprofundada das dinâmicas sociais, uma vez que “permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). Além disso, ao envolver-se no quotidiano do grupo, o investigador tem acesso privilegiado às interações e comportamentos dos participantes, sendo capaz de analisar os significados que estes atribuem às suas ações. Nesta sequência, a observação “ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interacções” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87), contribuindo para uma interpretação mais rica e contextualizada dos dados. No âmbito das minhas Práticas Profissionais I, II e III, esta

técnica revelou-se essencial para acompanhar de forma contínua e reflexiva os comportamentos e interações das crianças, sustentando as decisões tomadas no decurso da investigação-ação.

### 3.2.2. Diários de Bordo

Os diários de bordo constituem uma ferramenta essencial na investigação-ação, funcionando como um instrumento de registo contínuo e reflexivo sobre as práticas educativas desenvolvidas. Através deste recurso, é possível documentar perceções, decisões, dúvidas e aprendizagens que emergem no decorrer da ação, permitindo acompanhar, interpretar e problematizar o quotidiano da sala de aula. De acordo com Máximo-Esteves (2008), “são colectâneas de registos descritivos acerca do que ocorre nas aulas, sob a forma de notas de campo ou memorandos (...), de observações estruturadas e registos de incidentes críticos” (p. 89). Esta multiplicidade de dados possibilita uma visão mais completa e intencional da prática pedagógica.

Neste sentido, os diários de bordo não se limitam a ser simples compilações factuais pois, de acordo com Cochran-Smith e Lytle (2002), citados por Máximo-Esteves (2008), estes defendem que os mesmos funcionam como “portas abertas para o interior da sala de aula, através das quais os leitores (...) podem compreender, através da experiência indirecta, o que se passa na aula através do olhar, das vozes e dos modos narrativos dos professores” (p. 90). Através deste instrumento, é possível estabelecer ligações entre os elementos que interagem num determinado contexto, aprofundando a compreensão do ambiente educativo e dos processos de aprendizagem. Como refere ainda Máximo-Esteves (2008), “o objetivo é registar um pedaço da vida que ali ocorre” (p. 88), atribuindo significado ao que se observa e vive, numa perspetiva reflexiva e crítica sobre a ação docente.

Em suma, posso afirmar que nas minhas práticas profissionais PP I, II e III, este instrumento revelou-se particularmente útil para registar os momentos mais significativos da interação com o grupo de crianças, refletir sobre os desafios pedagógicos encontrados e orientar o planeamento das etapas seguintes da investigação.

### 3.2.3. Registos Fotográficos<sup>2</sup>

Os registos fotográficos assumem um papel complementar na recolha e análise de dados, possibilitando a documentação visual de momentos significativos do processo educativo. Esta técnica permite capturar expressões, interações, disposições do espaço e materiais utilizados, contribuindo para uma análise mais abrangente e detalhada do contexto. Tal como refere Máximo-Esteves (2008), os registos fotográficos “não pretendem ser trabalhos artísticos, apenas documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde” (p. 91), funcionando, assim, como fontes de memória e suporte à reflexão. Para além de servirem como memória visual, as fotografias facilitam a reflexão sobre as práticas pedagógicas e ajudam a sustentar evidências nas fases de análise e interpretação.

Durante as práticas, os registos fotográficos foram fundamentais, pois, permitiram ilustrar situações de aprendizagem, captar dinâmicas de grupo e reforçar a compreensão dos efeitos das estratégias aplicadas no âmbito da investigação-ação. Além disso, quando integradas num processo reflexivo, estas imagens constituem-se como “auxiliar e conteúdo de aprendizagem” (Máximo-Esteves, 2008, p. 91), contribuindo para uma compreensão mais rica e contextualizada da realidade educativa. Assim, os registos fotográficos não só reforçam a validade da observação, como também potenciam o diálogo entre a prática pedagógica e os seus diversos intervenientes.

## Capítulo 4 | Metodologia de Trabalho de Projeto

---

---

“Aos alunos, porque... ou o projeto é deles, ou se torna deles... ou, pura e simplesmente, não é pedagogia do projeto.” (Castro e Ricardo, 2003, p. 10)

### 4.1. Trabalho de Projeto

A metodologia de trabalho de projeto constitui uma abordagem pedagógica centrada no aluno, promovendo aprendizagens significativas através da resolução de problemas, da investigação e da produção de um produto final. Segundo Cosme et al.. (2021), permite "suscitar aprendizagens pelos alunos ao longo do processo de resolução

---

<sup>2</sup> Para este tipo de registo, foi solicitado uma autorização aos responsáveis pelas crianças, para poder usufruir das fotografias, de forma a não desrespeitar o Regulamento Geral da Proteção de Dados.

de problemas, o que implica um trabalho assente na cooperação” (p. 138). Consequentemente, esta metodologia baseia-se na exploração ativa de temas ou questões relevantes, favorecendo a interdisciplinaridade, a cooperação, a autonomia e a responsabilidade dos alunos no seu processo de aprendizagem.

Segundo Hernández (1998), o trabalho de projeto proporciona um contexto autêntico para aprender, em que os alunos se envolvem em tarefas que exigem planeamento, execução e avaliação, aproximando a escola da vida real. Ademais, o trabalho de projeto é, de acordo com Castro e Ricardo (2003), “uma metodologia investigativa centrada na resolução de problemas” (p. 11), que requer a participação ativa de todos os membros do grupo, “segundo as suas capacidades, com o objetivo de realizar um trabalho conjunto, decidido, planificado e organizado de comum acordo” (p. 8).

Esta visão alinha-se com a perspetiva de Perrenoud (1993), que defende que a investigação só atinge os seus fins “se for concebida e encorajada com rigor em função destes objetivos” (p. 124). Para além disso, Shulman (1987), citado em Cosme et al.. (2021), reforça esta ideia ao considerar o trabalho de projeto uma oportunidade para valorizar o conhecimento dos alunos, as suas características e os contextos educativos (p. 141).

Ao longo do desenvolvimento do projeto, os alunos são convidados a pesquisar, discutir, refletir e tomar decisões, construindo conhecimento de forma colaborativa e participativa. O professor assume um papel de mediador e facilitador, apoiando os alunos na definição de objetivos, gestão do tempo e superação de obstáculos. Desta forma, esta abordagem promove uma aprendizagem ativa e contextualizada, alinhada com os princípios de uma educação inclusiva e centrada no aluno.

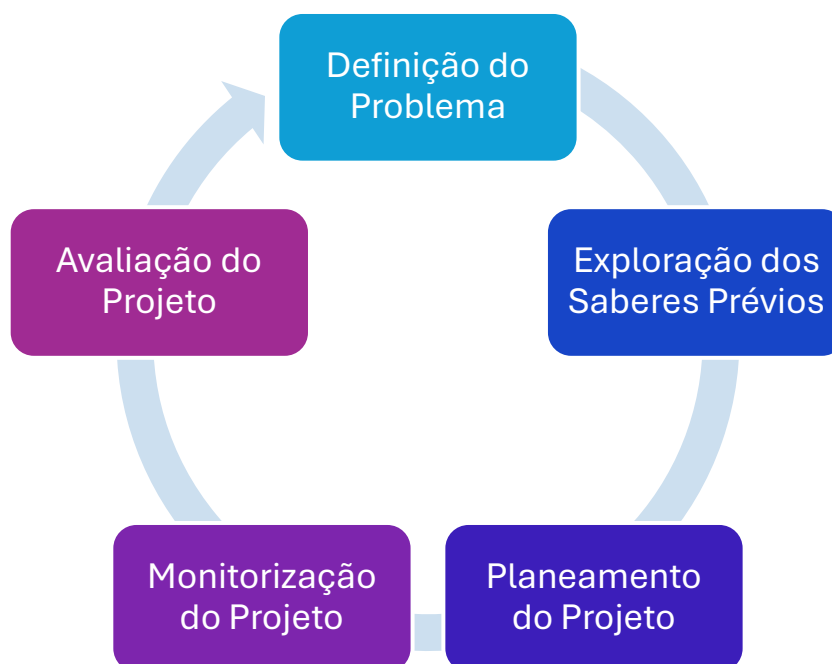
Como é referido posteriormente, na minha Prática Pedagógica III (PPIII), recorri a esta metodologia no âmbito do ensino da História de Portugal. Foi proposto aos alunos, após diversos momentos de aprendizagem, a construção coletiva de um livro ilustrado que retratasse momentos-chave da história. Cada aluno ficou responsável por investigar e ilustrar um episódio histórico, resultando numa produção final que ficou disponível na sala de aula para futuras consultas. Embora este exemplo não constitua o foco deste capítulo, ilustra como o trabalho de projeto pode ser operacionalizado de forma criativa e ajustada às necessidades e interesses dos alunos, valorizando o envolvimento ativo e a apropriação dos conteúdos curriculares.

Em conclusão, esta metodologia revela-se de facto uma ferramenta poderosa para desenvolver competências cognitivas, sociais e emocionais, promovendo aprendizagens profundas, duradouras e com sentido para os alunos. Como destaca Serrano et al.. (2010), quando os conhecimentos adquiridos são mobilizados para contextos de ação e formação, “transformam-se em novas competências”, possibilitando uma “autêntica concretização de sucesso formativo e profissional” (p. 35). Reforçando esta ideia, Pereira (2016) sublinha ainda que “a inovação pedagógica é uma prioridade” num mundo em constante transformação, sendo essencial adotar metodologias que rompam com as práticas pedagógicas tradicionais e promovam ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e participativos.

#### 4.2. Fases da Metodologia Trabalho de Projeto

Segundo Cosme et al.. (2021), a metodologia de trabalho de projeto estrutura-se em etapas bem definidas que visam promover uma aprendizagem ativa, crítica e colaborativa. Assim sendo, esta é inspirada nos princípios de John Dewey, organizando-se em cinco fases: definição do problema, exploração dos saberes prévios, planeamento, monitorização e avaliação.

**Figura 6** - Fases da Metodologia Trabalho de Projeto



**Fonte:** Adaptado de Cosme et al., 2021

Fazendo uma leitura do esquema anterior, a primeira fase correspondente à definição do problema ou desafio, é um momento em que os alunos, com o apoio do professor, identificam uma questão ou tema significativo que irá guiar todo o projeto. Nesta fase, assim como refere Castro e Ricardo (2003), inicia-se uma "descentralização das tomadas de decisão" (p. 14), favorecendo a autonomia dos alunos desde o início do processo.

Dando seguimento para a exploração dos saberes prévios, esta fase é essencial para ter em conta os conhecimentos, interesses e experiências anteriores dos alunos sobre o tema. Com isto, é dada a possibilidade ao professor de adaptar o projeto às necessidades reais do grupo, promovendo uma maior motivação e envolvimento. Fernandes e Pereira (2021) destacam que, nesta metodologia, a criança é vista como "um ser competente e capaz" (p. 184), o que legitima a valorização dos seus saberes e percursos.

Em relação à fase de planeamento, esta consiste na organização das tarefas, na distribuição de responsabilidades e na definição dos recursos necessários. Em concordância com os mesmos autores, esta etapa é "motivada e aberta", operacionalizando-se através da "partilha e interação entre todos" (p. 187). Assim sendo, a colaboração torna-se central, uma vez que os alunos aprendem a partilhar ideias, tomar decisões e resolver conflitos de forma democrática.

Paralelamente a este processo, durante a monitorização, os alunos desenvolvem o projeto de forma autónoma, sendo acompanhados pelo professor que, por sua vez, atua como facilitador. Perrenoud (1993) observa que "na aula, o professor pode, aparentemente, centrar-se de forma mais prolongada na mesma atividade [...] ou na realização de trabalhos em grupo" (p. 61), o que revela a flexibilidade exigida nesta etapa.

Para finalizar as diferentes fases da metodologia de projeto, ocorre uma avaliação do mesmo, sendo este um momento de reflexão sobre os resultados e sobre todo o processo. Esta etapa permite consolidar aprendizagens, identificar dificuldades e valorizar o esforço e o percurso dos alunos. A verbalização da experiência, como sublinha Morgado (2003), "potencia a integração das competências envolvidas" (p. 85), sendo uma prática pedagógica fundamental nesta metodologia.

Assim, todas estas fases são dinâmicas e estão efetivamente interligadas, permitindo uma constante adaptação às necessidades e ritmos do grupo, e contribuindo para o desenvolvimento de aprendizagens significativas e duradouras. Em concordância com este processo, Vasconcelos (1998) sublinha que esta abordagem “pressupõe uma criança que possa ser cada vez mais autónoma e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem” (citado por Fernandes e Pereira, 2021, p. 133). No entanto, os mesmos autores chamam a atenção para o facto de estas fases não se desenvolverem obrigatoriamente de forma linear. Pelo contrário, reforçam a ideia de que estas “não são apenas sequenciais no tempo, num desenvolvimento linear. Entrecruzam-se, reelaboram-se de forma sistémica, numa espécie de espiral geradora de descobertas, aprendizagens e conhecimentos” (p. 185).

#### 4.3. Potencialidades e Fragilidades desta Metodologia

A metodologia de trabalho de projeto revela-se particularmente eficaz na promoção de aprendizagens significativas e no desenvolvimento integral dos alunos, ao colocar o aluno no centro do processo educativo. Entre as principais potencialidades, destaca-se o incentivo à autonomia, à responsabilidade, à cooperação e à construção ativa do conhecimento. Os alunos assumem um papel mais interventivo, refletindo sobre os seus interesses e formulando questões que conduzem à investigação, o que se traduz numa maior motivação e envolvimento nas aprendizagens. Neste sentido, como sublinha Mateus (2020), "os alunos ao estarem envolvidos na pedagogia de projeto adquirem conhecimentos e desenvolvem competências essenciais na sua vida como cidadãos de uma sociedade que se encontra em constante transformação" (p. 10).

Além disso, esta metodologia favorece a interdisciplinaridade, permitindo uma articulação entre diversas áreas do saber, o que contribui para uma aprendizagem mais contextualizada e próxima da realidade. Como salientam Fernandes e Pereira (2021), “a criança é vista como um ser competente e capaz” (p. 184), assumindo-se como sujeito ativo das suas aprendizagens, num processo que valoriza a colaboração e a partilha. Desta forma, a aprendizagem é vivida como um processo integrado, em que o erro é encarado como oportunidade e a diversidade de perspetivas enriquece a experiência educativa.

Outra vantagem prende-se com o desenvolvimento de competências transversais, como a comunicação, o pensamento crítico, a criatividade e a resolução de problemas —

competências estas fortemente valorizadas no PASEO. Importa referir que, para que as aprendizagens sejam verdadeiramente significativas, a comunicação e a interação entre os alunos desempenham um papel central, pois, “para que se verifiquem aprendizagens, é necessário que haja comunicação [...], isto é, ação de uns sobre os outros e não apenas uma ação seguida de uma reação” (Castro e Ricardo, 2003, p. 18). Adicionalmente, a verbalização das experiências de aprendizagem dá mais oportunidade à integração das competências envolvidas, como refere Morgado (2003) que reforça a importância da reflexão contínua por parte dos alunos no fortalecimento das suas aprendizagens (p. 85). Neste quadro, o trabalho de projeto contribui para a formação de cidadãos autónomos, críticos e cooperativos, preparando-os para os desafios sociais e profissionais.

Todavia, também existem fragilidades a considerar. A sua implementação exige tempo, organização e uma gestão cuidada do espaço, do tempo e dos recursos. Nem sempre as condições das escolas — em termos de carga horária, número de alunos por turma ou apoios técnicos — permitem explorar esta metodologia de forma plena. Castro e Ricardo (2003) alertam ainda para a complexidade da descentralização das decisões desde as fases iniciais do projeto (p. 14), o que pode gerar dificuldades na definição clara dos objetivos e na divisão equilibrada das tarefas. Em complemento, Mateus (2020) destaca que "o facto de os alunos não estarem habituados a trabalhar em pequenos grupos" pode constituir um entrave, sendo uma dificuldade real observada na prática (p. 16).

Paralelamente, a postura do professor enquanto facilitador exige uma mudança profunda face ao modelo transmissivo tradicional. Como refere Morgado (2003), “um professor pode realizar tudo o que a investigação sugere e não ser bem sucedido, ou ir pelo seu próprio caminho e funcionar bem” (p. 73), evidenciando que a eficácia do trabalho de projeto depende não apenas da metodologia, mas também da capacidade reflexiva e adaptativa do docente. Além disso, como sublinha Perrenoud (1993), “na aula, o professor pode, aparentemente, centrar-se de forma mais prolongada na mesma atividade”, seja num debate, numa apresentação ou num trabalho de grupo (p. 61), exigindo, por isso, uma gestão eficaz do tempo para garantir o avanço dos projetos. Este autor lembra ainda que “não basta organizar interações; é preciso avançar com o trabalho num tempo limitado” (p. 62), o que constitui um dos desafios maiores na prática desta metodologia. Em concordância, Mateus (2020) reforça a ideia de que "o ensino não se deve basear apenas na transmissão de conhecimentos, mas estimular os alunos a envolverem-se na própria construção do conhecimento" (p. 10).

Em suma, a metodologia de trabalho de projeto é exigente, mas altamente enriquecedora, sendo essencial garantir condições pedagógicas e institucionais que viabilizem a sua aplicação. Quando bem orientada, torna-se uma poderosa aliada na construção de uma escola mais inclusiva, participativa e promotora de aprendizagens com sentido para todos os alunos.

---

## **PARTE II – PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS**

---

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

---

---

“Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais...” (Rubem Alves)

Neste capítulo é apresentada a intervenção pedagógica, em contexto da EPE, enquadrada no âmbito da Unidade Curricular (UC) da Prática Pedagógica I (PPI). A mesma teve a duração de 135 horas, das quais 15 horas foram dedicadas a uma observação participante e as restantes 120 horas à respetiva intervenção pedagógica e foi realizada num estabelecimento de Pré-Escolar com vertente Creche e Jardim de Infância, no Funchal, entre 2 de outubro de 2023 e 4 de dezembro de 2023, sob uma orientação da orientadora científica da Universidade da Madeira (UMa) e da educadora cooperante do estabelecimento educativo.

### 5.1. Caracterização do Ambiente Educativo

O ambiente educativo de um estabelecimento escolar é crucial para o desenvolvimento integral dos alunos, influenciando diretamente o seu processo de aprendizagem e bem-estar. A proximidade a recursos educativos, culturais e desportivos, bem como o contexto socioeconómico da comunidade, pode proporcionar oportunidades valiosas de enriquecimento curricular e experiências diversificadas.

Consequentemente, a integração da escola na comunidade local favorece a construção de uma identidade cultural e social, promovendo a participação e a cidadania ativa dos alunos visto que é importante, enquanto docente, “analisar o contexto natural e social envolvente para que consiga elaborar um projeto curricular adequado não apenas às características do grupo de crianças, mas também às experiências que o grupo vive no local onde habita.” (Silva, 2015, p. 30)

### 5.1.1. Caracterização do Meio Envoltente

O estabelecimento que decorreu a minha PPI situa-se na freguesia de São Pedro, no concelho do Funchal. Esta freguesia destaca-se pela sua relevância histórica, cultural e demográfica, sendo uma das mais habitadas da cidade.

**Figura 7** - Demarcação do concelho do Funchal e da freguesia de São Pedro



**Fonte:** <https://www.jfsaopedrofuncchal.pt/>

**Figura 8** - Brasão da freguesia de São Pedro



**Fonte:** <https://www.jfsaopedrofuncchal.pt/>

Entre os seus ícones arquitetónicos e culturais, a freguesia de São Pedro dispõe de uma vasta rede de serviços essenciais ao bem-estar da população. A freguesia conta com infraestruturas na área da saúde, como hospitais, clínicas e farmácias, além de equipamentos sociais, incluindo lares de idosos, centros de dia e cantinas sociais. A nível

educativo, abrange todos os níveis de ensino, desde a educação pré-escolar ao secundário, bem como ensino especial. No setor recreativo e desportivo, destaca-se vários espaços relacionados com o lazer pela presença de bibliotecas, centros culturais, piscinas e ginásios.

*Tabela 1 - Espaços exteriores da instituição educativa.*

<b>Equipamento e serviços de apoio à população</b>	<b>Quantidade</b>
<b>Cultura, lazer e património</b>	3 bibliotecas públicas; 5 museus; 5 galerias de arte; 3 livrarias; 4 centros culturais; 9 grupos musicais, dança e teatro; 4 associações culturais e de recreio; 1 Junta de freguesia; 1 parque infantil; 2 minimercados; 1 outro.
<b>Imóveis classificados</b>	2 monumentos nacionais; 6 imóveis de interesse público; 3 imóveis de valor cultural regional e 8 imóveis de valor cultural local.
<b>Ensino</b>	5 de Pré-Escolar; 2 de Pré-Escolar e Ensino Básico 1º ciclo; 1 de Pré-Escolar e Ensino Básico 1º, 2º e 3º ciclo; 2 de Ensino Básico 1º; 2 de Ensino Básico 2º e 3º ciclo; 1 de Ensino Secundário; 2 de Ensino Especial e 2 de Ensino Específico.
<b>Desporto</b>	2 piscinas cobertas e 2 descobertas; 11 locais de pequenos jogos; 2 pavilhões; 3 ginásios e 2 campos de ténis.
<b>Saúde e Segurança Social</b>	1 hospital; 3 clínicas; 1 posto médico; 3 farmácias; 2 centros comunitários; 1 centro de ATL; 2 centros de convívio; 1 centro de dia; 2 lares de idosos; 1 refeitório/cantina social e 3 clubes de emprego/UNIVA.

**Fonte:** PEE do estabelecimento, 2021 – 2025

### 5.1.2. Caracterização da Instituição

Num primeiro momento, o estabelecimento era uma instituição denominada por Associação de Beneficência, fundada a 4 de julho de 1902, por 59 sócios beneméritos,

com o intuito de auxiliar crianças pobres e abandonadas. Em 1973 deixou de funcionar como internato, passando a creche e jardim-de-infância dirigido por uma Comissão Administrativa.

A instituição é organizada em três principais órgãos de gestão: a Direção Administrativa, a Assembleia Geral e o Conselho Fiscal, cada um composto por um Presidente, um Vice-Presidente e um Secretário. A Direção assegura a administração geral, enquanto a Assembleia Geral supervisiona as decisões estratégicas e o Conselho Fiscal fiscaliza a gestão financeira. No setor educativo, a equipa pedagógica conta com uma coordenadora e 17 educadoras. Para além disso, o apoio ao funcionamento diário é garantido pelo pessoal não docente, que inclui profissionais administrativos, ajudantes de ação educativa, auxiliares de limpeza, lavandaria e cozinha, bem como uma chefe de cozinha, assegurando o suporte necessário às atividades da instituição.

Para além disso, a instituição destaca-se pelo seu espaço amplo e seguro, cercado por um muro nas áreas destinadas às crianças, garantindo proteção durante as atividades ao ar livre. Adicionalmente, conta com zonas relvadas junto às salas do rés-do-chão, dois parques infantis e um estacionamento reservado a docentes, funcionários e direção administrativa.

No rés-do-chão, encontram-se a entrada principal, receção, secretaria, piscina, papelaria, refeitório do Jardim de Infância, sala das educadoras e diversas áreas de serviço, como cacifos, casas de banho e despensa. Este piso inclui ainda um polivalente, um espaço exterior, uma cave e saídas de emergência.

**Figura 9** - Espaços do rés do chão do estabelecimento



No primeiro andar, situam-se as restantes salas de Jardim de Infância, os gabinetes da direção e coordenação, um espaço exterior, casas de banho, cacifos, varandas e outra saída de emergência. A instituição dispõe de várias salas organizadas por faixas etárias, abrangendo berçário, creche, transição e jardim de infância, cada uma identificada com nomes de animais, proporcionando um ambiente acolhedor e educativo para as crianças.

*Figura 10 - Espaços do primeiro andar do estabelecimento*



Tendo em conta o PEE de 2021 – 2025 desta instituição, as informações retiradas do mesmo são essenciais, visto que este é um documento estratégico que define a identidade, a missão, os valores e os objetivos de uma escola, servindo como referência para a sua gestão e organização pedagógica. Na mesma sequência, este foi elaborado com a participação da comunidade escolar e tem como tema central “*Educar para a Cidadania*” até ao final do ano letivo 2024-2025.

De acordo com o PEE, foi possível reter que este destaca alguns objetivos gerais da instituição, focando-se no desenvolvimento integral da criança, promovendo a sua inserção social, autonomia, inteligência emocional e valores como o respeito, solidariedade e cidadania. A educação visa estimular a criatividade, o espírito crítico e a cooperação, preparando os alunos para uma participação ativa e responsável na sociedade. Além disso, pretende inculcar hábitos positivos, fomentar aprendizagens significativas e garantir igualdade de oportunidades para o sucesso educativo de todas as crianças.

Para atingir estes objetivos, são implementadas diversas estratégias que incentivam o relacionamento interpessoal, a expressão artística e a autonomia. Assim, a

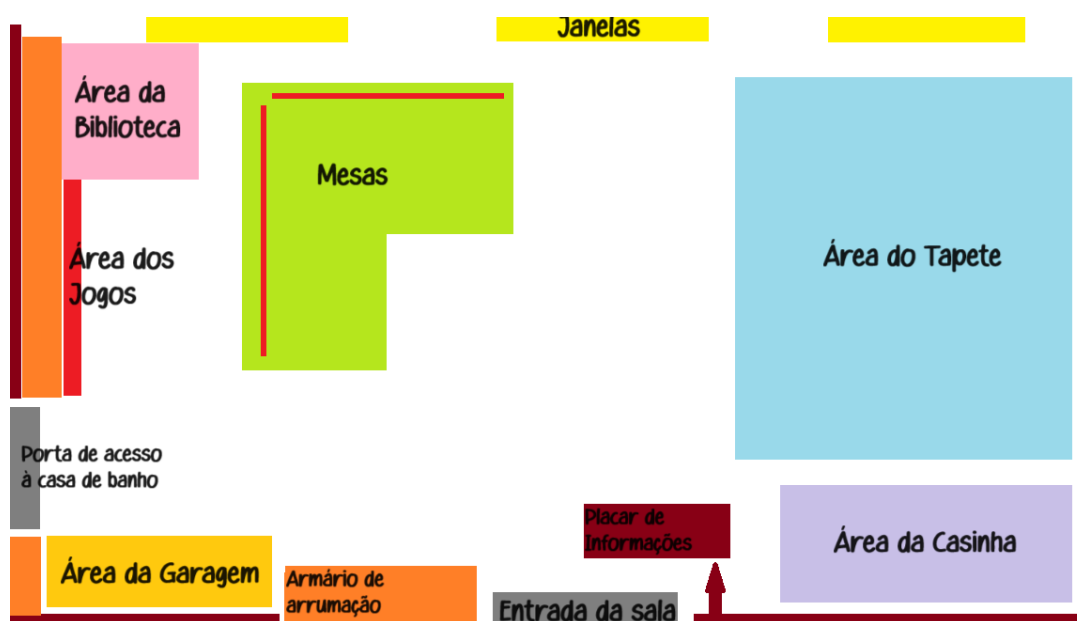
aprendizagem ocorre através da partilha, cooperação e envolvimento familiar, bem como de atividades práticas, visitas de estudo e momentos de brincadeira orientada. Adicionalmente, a equipa pedagógica promove ainda ações de formação e reuniões periódicas, assegurando um acompanhamento contínuo e uma abordagem dinâmica ao ensino.

### 5.1.3. Caracterização do Grupo

#### 4.1.3.1. Organização do ambiente educativo da sala

Segundo Silva et al. (2016) “A organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização.” (p. 26). Desta forma, a sala é caracterizada por ser um espaço amplo e acolhedor, favorecendo as crianças por toda a organização feita dentro da sala.

*Figura 11 - Planta da organização e disposição das áreas na sala*



De acordo com Mendonça (1994), “A atividade funcional é acima de tudo uma reacção às necessidades e aos interesses das crianças (...)” (p. 31), assim, a sala distingue-se pela sua organização prática e pela decoração cuidadosamente planeada para refletir as

atividades pedagógicas desenvolvidas, promovendo um ambiente estimulante e adaptado às necessidades das crianças da educação pré-escolar.

Na mesma sequência, nas paredes junto à porta e laterais, encontram-se painéis de cortiça (cor bordeaux), onde são expostos diversos elementos decorativos representativos do quotidiano da sala e das aprendizagens das crianças. Estes painéis assumem um papel essencial na valorização do trabalho infantil, permitindo que as crianças vejam as suas produções reconhecidas e expostas, o que contribui para a autoestima e motivação das crianças. Além disso, funcionam como suporte para registos visuais que ajudam a consolidar conhecimentos adquiridos nas diferentes áreas do currículo da educação pré-escolar.

A sala dispõe ainda de armários de arrumação (cor laranja), que contêm materiais pedagógicos variados e jogos destinados à “Área dos Jogos”. Esta área promove momentos de exploração lúdica fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Através do jogo, este “favorece o aprendizado pelo erro e estimula a exploração e a solução de problemas” (Kishimoto, 1994, p. 21) para além de ser um elemento central na educação pré-escolar, as crianças desenvolvem competências como o pensamento criativo, a partilha e a colaboração, aspetos fundamentais para o seu crescimento global. A “Área dos Jogos” (cor vermelha) oferece às crianças um espaço de exploração, tanto através de jogos estruturados, que estimulam o raciocínio lógico e a cooperação, como através de atividades artísticas realizadas, que incentivam a criatividade e a motricidade fina, pois é importante que o educador “planeie intencionalmente essa organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças” (Silva et al., 2016, p. 24)

*Figura 12 - Área dos jogos e das artes visuais*



A “Área do Tapete” (cor azul) destaca-se como um espaço de referência dentro da sala, funcionando como um ponto de encontro para o grupo e promovendo a comunicação e o sentido de pertença. Aqui encontram-se diferentes quadros pedagógicos, como o quadro de presenças, que incentiva a autonomia ao permitir que as crianças reconheçam a sua presença diária, o quadro do tempo, que as ajuda a compreender noções de clima e a passagem do tempo, e o quadro do ajudante do dia, que fomenta a responsabilidade e o espírito de ajuda. Além disso, está presente o quadro das áreas, que auxilia as crianças na escolha e organização das atividades, promovendo a tomada de decisão e a autonomia, visto que, é essencial que estas tenham “oportunidades múltiplas de expressar a sua iniciativa e as suas escolhas (porque decidem em que área querem desenvolver a sua atividade, com que materiais, com quem...)” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018, p. 57). Adicionalmente, neste estágio, foi introduzido o termómetro das emoções, um recurso essencial para o desenvolvimento socio-emocional das crianças, pois permite-lhes identificar e expressar os seus sentimentos, promovendo uma educação emocional desde cedo.

É de salientar que, a decoração desta área é ajustada ao longo do ano, acompanhando as estações, festividades e temas de estudo, tornando-se um espaço dinâmico e envolvente. Também neste painel são expostos, semanalmente, os trabalhos realizados pelas crianças, reforçando a valorização da sua participação e o reconhecimento das suas conquistas.

*Figura 13 - Área do tapete*



A sala está organizada por diferentes áreas funcionais, cada uma identificada por uma cor distinta, proporcionando um ambiente estruturado e enriquecedor. A “Área da Biblioteca” (cor rosa) é um espaço que incentiva o contacto precoce com a leitura e a escrita, promovendo o gosto pelos livros e desenvolvendo a linguagem oral e a imaginação das crianças.

*Figura 14 - Área da biblioteca*



A “Área da Casinha” (cor lilás), equipada com uma cozinha, utensílios, uma tábua de engomar, um berço e um baú com peluches e nenucos, recria situações do quotidiano e permite o desenvolvimento do jogo simbólico, essencial para a compreensão do mundo, a expressão de emoções e a interiorização de regras sociais. Nesta área, a educadora tem o cuidado de adaptar os materiais à idade e às necessidades das crianças pois é fundamental ter em conta que estes “sejam desafiadores e correspondam aos interesses que vão sendo manifestados” (Silva et al., 2016, p. 26) por parte do grupo.

*Figura 15 - Área da casinha*



Por sua vez, a “Área da Garagem” (cor laranja-claro) disponibiliza veículos de diversos tamanhos e uma pista, promovendo a motricidade global e o desenvolvimento do equilíbrio e da coordenação motora.

*Figura 16 - Área da garagem*



No interior da sala, existe uma porta lateral (cor cinza) que dá acesso a uma divisão destinada à higiene das crianças, onde se encontra uma casa de banho adaptada às suas necessidades. Este espaço permite que desenvolvam progressivamente hábitos de higiene e autonomia nos cuidados pessoais. Além disso, aqui tem um espaço onde são também guardadas as camas de descanso para que não estejam a ocupar espaço dentro da sala.

A sala beneficia ainda de uma ventilação contínua proporcionada por três janelas (cor amarela), que permitem o acesso a uma varanda exterior de uso exclusivo da sala. Este espaço ao ar livre desempenha um papel fundamental no contacto com o exterior, permitindo a realização de atividades ao ar livre, o aproveitamento da luz natural e a promoção do bem-estar físico e emocional das crianças.

A organização e estrutura da sala refletem uma abordagem pedagógica centrada na criança, proporcionando-lhe um ambiente seguro, estimulante e propício ao seu desenvolvimento global, desta forma “as crianças exploram, brincam e aprendem” num ambiente que potencia “a sua expressividade, criatividade e imaginação” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018, p. 59). Em suma, cada área tem uma intencionalidade

pedagógica bem definida, permitindo às crianças explorar, aprender e crescer de forma harmoniosa.

### 5.1.3.2. Rotina diária

Tendo em conta que “A consciencialização das rotinas, dos diferentes momentos que se sucedem ao longo do dia e ao longo do ano, a elaboração e uso de horário e calendários são importantes para a compreensão de unidades básicas do tempo.” (Silva et al., 2016, p. 88), a introdução de rotinas é essencial para o desenvolvimento das crianças de três anos, proporcionando-lhes estabilidade e segurança emocional, o que favorece a confiança e o bem-estar das mesmas.

***Tabela 2 - Rotina diária da sala***

08h00m – 09h00m	Acolhimento/ brincadeira livre na Sala dos Esquilos
09h00m – 09h30m	Brincadeira livre no Recreio da Abóboda
09h30m – 10h00m	Reforço da manhã * Prestação de cuidados de higiene
10h00m – 11h00m	Atividades lúdico-pedagógicas, exploração das áreas da sala e brincadeira livre
11h00m – 11h30m	Brincadeira livre no Recreio da Abóboda
11h30m – 12h00m	Almoço (refeitório do jardim de infância)
12h00m – 12h30m	Prestação de cuidados de higiene
12h30m – 14h30m	Descanso das crianças
14h30m – 15h00m	Prestação de cuidados de higiene
15h00m – 15h30m	Atividades lúdico-pedagógicas
15h30m – 16h00m	Lanche da tarde (refeitório do jardim de infância)
16h00m – 16h15m	Prestação de cuidados de higiene
16h15m – 17h15m	Brincadeira livre no Recreio da Abóboda
17h15m – 17h30m	Reforço da tarde * Prestação de cuidados de higiene
17h30m – 18h00m	Exploração das áreas da sala/ brincadeira livre
18h00m – 18h30m	Brincadeira livre no Recreio do Labirinto
18h30m	Encerramento do Infantário

**Fonte:** PCT da sala, 2023/2024

De facto, as rotinas ajudam a estabelecer hábitos saudáveis, como horários regulares de sono e alimentação equilibrada, além de prepará-las para a estrutura escolar, como seguir horários e participar em atividades em grupo. A organização do tempo e do

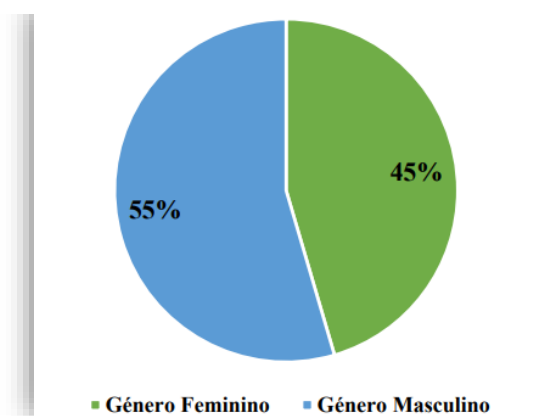
espaço é fundamental para a aprendizagem, pois ambas as dimensões interagem na construção do conhecimento. A aprendizagem resulta da relação entre os recursos internos da criança e as condições externas que a envolvem. Como afirma Oliveira-Formosinho e Araújo (2018) "o tempo e o espaço são interdependentes na criação de aprendizagem experiencial" (p. 54), sublinhando a importância da sua gestão no contexto pedagógico.

A flexibilidade nas rotinas é igualmente importante, permitindo algum grau de espontaneidade, o que contribui para um ambiente equilibrado e para o desenvolvimento emocional, social e intelectual das crianças. Adicionalmente, na sala, as rotinas incluem atividades diárias como a aula de educação física às quartas-feiras, e aulas extracurriculares distribuídas por vários dias, como futebol, yoga, dança, inglês, natação e karaté.

#### 5.1.3.3. Caracterização do grupo de crianças

A sala é constituída por 22 (vinte e duas) crianças. A mesma está dividida entre 12 (doze) crianças do género masculino e 10 (dez) do género feminino. Todas as crianças, até à data, tinham 3 anos de idade. É possível afirmar que este grupo era heterogéneo visto que existia uma diferença de sete meses entre a criança mais velha e a criança mais nova.

*Figura 17 - Género do grupo de crianças da Sala*

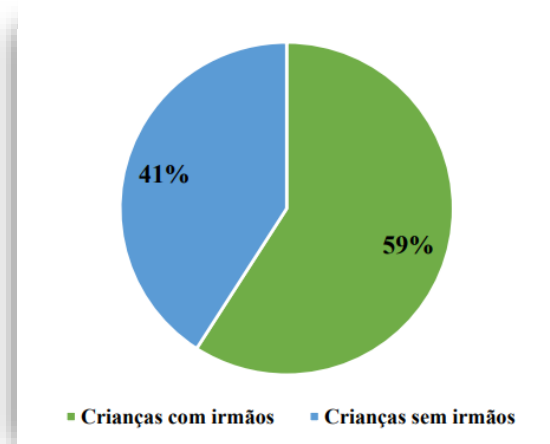


**Fonte:** PCT da sala, 2023/2024

Na mesma sequência, na sala encontram-se crianças que pertenciam a salas diferentes, nomeadamente, encontram-se 14 (catorze) crianças que transitaram de uma outra sala e mais 8 (oito) crianças de outra o que leva a um papel mais desafiador pela

criação de novos hábitos por parte das mesmas, como também por parte da educadora. Adicionalmente, no que diz respeito ao agregado familiar das crianças, é de referir que 13 (treze) crianças possuem irmãos e 9 (nove) crianças são filhas únicas, concluindo que a maioria destaca-se tendo irmãos.

**Figura 18** - Crianças com e sem irmãos



**Fonte:** PCT da sala, 2023/2024

No grupo da sala, as crianças eram muito ativas, interessadas, empenhadas e alegres, mostrando um bom comportamento e autonomia, apesar de ainda enfrentarem dificuldades em algumas tarefas. Para além disso, algumas crianças apresentavam também dificuldades nos hábitos alimentares, necessitando de estímulo para terminar as refeições, contudo, a maioria comia de forma autónoma.

Ademais, as crianças eram muito afetuosas tanto em termos de comportamentos para com os profissionais, como também entre si. Todavia, por vezes era notório que precisavam de atenção, especialmente em situações de disputas levando a comportamentos agressivos. Apesar disso, ao longo da PPI, as crianças ainda estavam a aprender a expressar as suas emoções e a defender-se podendo observar um desenvolvimento gradual na autonomia e nas interações sociais, embora ainda houvesse desafios em áreas como a cooperação e solidariedade.

## 5.2. Projeto Investigação-Ação

“A infância é, portanto, a aprendizagem necessária à idade adulta. Estudar na infância somente o crescimento, o desenvolvimento das funções, sem considerar o brincar,

seria negligenciar esse impulso irresistível pelo qual a criança modela a sua própria estátua.” (Chateau, J., 1987, p.14).

A investigação-ação é uma abordagem metodológica que combina pesquisa e ação prática para resolver problemas específicos ou melhorar práticas existentes em um determinado contexto. Este método é frequentemente utilizado em campos como educação, psicologia, serviços sociais e desenvolvimento organizacional. A investigação-ação é uma abordagem de pesquisa que se concentra na resolução de problemas práticos e na melhoria de práticas em contextos específicos. Este método envolve ciclos iterativos de planejamento, implementação, observação e reflexão, visto que, de acordo com Moura “(...) o processo tem lugar passo a passo sobre períodos variáveis de tempo, usando uma variedade de instrumentos, que possibilitam a reflexão na e sobre a ação.” (2003, p. 15). Desta forma, os participantes ativos, muitas vezes profissionais ou membros de uma comunidade específica, colaboram no processo para identificar, analisar e resolver problemas do mundo real em seu ambiente.

A investigação-ação visa gerar conhecimento aplicado diretamente à prática, promovendo a mudança e o aprimoramento contínuo. É uma abordagem participativa que enfatiza a colaboração entre pesquisadores e praticantes, reconhecendo a importância da experiência prática no desenvolvimento de soluções eficazes e na compreensão aprofundada dos desafios enfrentados no campo específico de estudo.

### 5.2.1. Enquadramento do Problema

Durante os meus dois meses de estágio, consegui observar que as crianças da sala, tinham uma rotina estabelecida em relação à partilha, mais especificamente, à partilha de brinquedos. Desta forma, todas as segundas-feiras do estágio eram dedicadas à realização de atividades que influenciassem essa temática. Inicialmente, é importante salientar que “Cada faixa etária apresenta um conjunto de características únicas que caracterizam atitudes e comportamentos das crianças, que auxiliam o educador a orientar a sua prática pedagógica, para que esta seja adequada e com sentido” (Bernardo, 2017, p. 7). Assim, as crianças de três anos, encontram-se numa fase crucial do seu desenvolvimento, deparando-se com desafios específicos na partilha de brinquedos.

Uma vez que, todas as segundas-feiras do período de estágio, era realizado uma atividade que promovia a partilha do brinquedo entre as crianças (sendo estes os

brinquedos que as mesmas traziam para a sala), considerei benéfico criar um projeto sobre a partilha, intitulado "*Pequenos Gestos, Grandes Lições*". Desta forma, propus-me a investigar as dinâmicas sociais e comportamentais que influenciam a partilha de brinquedos entre crianças dessa faixa etária em contextos educacionais. Ao compreender as barreiras específicas que as crianças enfrentam ao partilhar brinquedos, pretendi desenvolver estratégias de intervenção eficazes, visando promover uma cultura de partilha saudável desde os primeiros anos de vida.

#### 5.2.1.1. Emoções

As emoções desempenham um papel essencial no desenvolvimento infantil, influenciando a identidade, as relações interpessoais e as competências sociais e cognitivas. Na educação pré-escolar, a aprendizagem emocional intensifica-se, pois, as crianças começam a reconhecer, expressar e regular emoções num contexto social mais estruturado visto que “as emoções e sentimentos são entendidos como produto e, ao mesmo tempo, elemento regulador da atividade humana” (Batista et al., 2022, p. 4).

O desenvolvimento emocional impacta a socialização, a autonomia e o sucesso académico futuro, sendo fundamental na construção da empatia e na resolução de problemas. Embora as emoções tenham uma base biológica, elas são também influenciadas pelas exigências sociais e históricas, o que reforça a necessidade de uma abordagem pedagógica que compreenda a sua interdependência com os sentimentos. Como é referido por Batista, Pasqualini e Magalhães (2022), citando Machado, Facci e Barroco (2011, p. 651), “[...] as emoções, ainda que associadas a fenómenos orgânicos, são inevitavelmente reações de um ser social, ligadas às exigências de cada período histórico da humanidade.” (p. 6). Nesta sequência, o mesmo documento salienta que, de acordo com Martins e Carvalho (2016, p. 6), estes alertam para a importância de não tratar emoções e sentimentos de forma dicotómica, dado que um pode influenciar a manifestação do outro. Consequentemente, a inteligência emocional pode ser estimulada através da modelagem, nomeação e validação das emoções, ensino de estratégias de regulação e uso de jogos e histórias.

Os educadores desempenham um papel crucial, criando um ambiente seguro, identificando dificuldades emocionais e promovendo interações positivas. A formação contínua dos profissionais é essencial para uma abordagem pedagógica eficaz, garantindo

que as emoções e sentimentos das crianças sejam trabalhados de forma integrada. Assim, a educação emocional na educação pré-escolar é determinante para o bem-estar e ajustamento futuro das crianças, preparando-as para desafios de forma saudável e equilibrada.

#### 5.2.1.2. Conflitos

A promoção de comportamentos positivos torna-se uma estratégia essencial, incentivando atitudes que favorecem a partilha, como a empatia, o respeito e a colaboração. Todavia, como é referido por Sobral (2014, p. 40) “o conflito deve ser encarado como algo a não evitar, visto ser benéfico para estimular a inovação e criatividade dos comportamentos, das atitudes e das cognições.”, sendo assim, é importante reconhecer que os momentos de interação e comunicação entre as crianças podem envolver conflitos, os quais devem ser geridos de forma pedagógica, promovendo estratégias de resolução construtiva e incentivando o diálogo.

Além disso, a influência da diversidade nas dinâmicas de partilha é fundamental, uma vez que diferentes contextos culturais e sociais moldam essas interações. Isso implica garantir que as atividades pedagógicas sejam sensíveis a diversas perspetivas, promovendo um ambiente inclusivo onde as crianças aprendam a respeitar e valorizar diferentes experiências e formas de expressão emocional. De facto, segundo Quinquiolu (2017),

Os conflitos estão presentes desde a infância e sendo a escola o primeiro meio de convívio das crianças fora de casa, é lá que eles aparecerão das mais diversas maneiras e pelas mais variadas razões e é na convivência com outros, sejam eles adultos ou da sua idade, que o sujeito passa a ter uma noção mais ampla de como ser portar diante de uma situação conflituosa. (p. 120)

Por esta razão, o professor deve agir como um mediador, não assumindo a responsabilidade de resolução de problemas das crianças, mas sim construir um meio favorável para que as mesmas reconheçam as suas atitudes, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal. Para além disso, a interculturalidade na educação infantil permite, assim, desenvolver competências sociais e emocionais mais amplas, favorecendo

a construção de relações saudáveis e a aprendizagem de valores essenciais para a convivência em sociedade.

### 5.2.1.3. Valores: Partilha, Respeito e Cooperação

Nesta sequência, a educação infantil é essencial para a formação destes valores, que ajudam as crianças a se relacionarem de forma positiva, resolver conflitos e criar um ambiente harmonioso. De acordo com Carvalho (2013) citando Trillo et al. (2000) “se os valores que adquirimos são influenciados pelas experiências/vivências que sofremos, a escola, como meio de socialização, tem um papel bipolar nesta aquisição de valores.” (p. 11). A partilha ensina a dividir recursos e a desenvolver empatia. O respeito envolve valorizar as diferenças, ouvir os outros e considerar os seus sentimentos, sendo fundamental para criar um ambiente seguro. A cooperação promove o trabalho em conjunto para alcançar objetivos comuns, segundo Pereira (2014) citando Corominas (2005) “a cooperação implica que o indivíduo seja capaz de ouvir o outro; demonstrar comportamentos de preocupação com o outro; demonstrar respeito pela diferença; oferecer ajuda e partilhar com os pares.”. Assim, para incentivar esses valores, os educadores podem modelar atitudes, promover conversas, usar brincadeiras e projetos colaborativos, como também, reconhecer comportamentos positivos. Desta forma, podemos aferir que o processo de formação de valores é contínuo, requerendo prática e orientação constante.

### 5.2.2. Questão de Investigação-Ação

Esta PPI foi sustentada por uma metodologia já utilizada pela educadora cooperante, porém, houve o intuito de alterar a dinâmica destas atividades para que o grupo conseguisse desenvolver melhor a sua comunicação, as suas emoções e os seus valores por meio de estratégias de intervenção diversificadas. Efetivamente, a dificuldade na partilha de brinquedos foi observada e, posteriormente, identificada e comunicada pela educadora cooperante logo no início da observação na PPI. Após esta dificuldade ter sido apresentada, foi necessário proceder a diferentes estratégias, para tal, a questão base para o meu projeto de investigação-ação era a seguinte:

***“Como podem as dinâmicas sociais e comportamentais influenciar a capacidade de partilha entre crianças de 3 anos?”***

Esta questão destaca a importância de que, enquanto futura docente, é possível criar um ambiente propício e diversas atividades para promover a partilha entre as crianças e o impacto no desenvolvimento emocional e social destas. Desta forma, ao realizar atividades lúdicas, as crianças demonstram mais interesse na realização das mesmas, enquanto desenvolvem a aprendizagem do partilhar. É uma habilidade fundamental no desenvolvimento das crianças, visto que, no âmbito educacional é crucial compreender como estas dinâmicas sociais e comportamentais podem influenciar essa capacidade, especialmente em idades tão formativas como os três anos. Assim, pretende-se, de forma prática, criar um impacto tangível no ambiente educacional, demonstrando que é possível moldar ativamente as interações das crianças para promover a partilha como prática natural.

Tendo em conta todo o projeto de investigação-ação, construiu-se um cronograma, representado abaixo, que permite todo o acompanhamento do mesmo, ao longo das semanas de ação pedagógica.

*Tabela 3 - Cronograma do projeto*

CRONOGRAMA																
PROCEDIMENTOS	DURAÇÃO															
	SETEMBRO				OUTUBRO				NOVEMBRO				DEZEMBRO			
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°	11°	12°	13°	14°	15°	16°
Revisão Preliminar da Literatura																
Observação																
Identificação do Problema																
Formulação da Questão																
Definição de Estratégias																
Operacionalização das Estratégias																

Recolha e Análise de Dados																
Resultados e Reflexões																

### 5.2.3. Estratégias de Intervenção

Este projeto, como já referido, teve por base a criação de atividades lúdicas para crianças de três anos, assim sendo, estas têm como principal objetivo a consciencialização da partilha e o respeito. A criação destas dinâmicas exige uma reflexão pedagógica que não se limita à sua implementação, mas que envolva também a formação contínua do docente. Desta forma, “a profissão docente para ser exercida com sucesso deve estar em diálogo com a formação, pensada e concedida em diferentes momentos na vida de um professor” (Mesquita, 2011, p. 19), levando à importância de um professor(a)/educador(a) esteja em constante aprendizagem, capaz de adaptar e inovar a sua prática pedagógica para melhorar a sua resposta às necessidades das crianças.

Consequentemente, algumas das estratégias gerais utilizadas nas atividades de partilha foram:

- I. **Círculo de Partilha de Brinquedos:** Organizar um círculo onde cada criança tem a oportunidade de apresentar e explicar o brinquedo que trouxe. Isso não apenas destaca a importância individual de cada criança, mas também facilita a comunicação sobre a escolha do brinquedo.
- II. **Rotatividade de Espaços:** Variar a localização da área de partilha semanalmente para manter o interesse das crianças. Isso também ajuda a desenvolver a adaptabilidade na partilha em diferentes contextos.
- III. **Registro Visual da Partilha:** Criar um quadro de fotos ou um mural para documentar as experiências de partilha, capturando momentos significativos. Isso proporciona uma oportunidade para reflexão e discussão sobre a partilha ao longo do projeto.
- IV. **Reforço Positivo Individualizado:** Elogiar cada criança individualmente pela sua contribuição na partilha semanal. Isso promove uma cultura de reconhecimento positivo e incentiva comportamentos colaborativos.

V. Partilha de Histórias Pessoais: Reservar um tempo para que as crianças compartilhem histórias pessoais relacionadas aos seus brinquedos. Isso ajuda a criar laços emocionais e a compreender a importância sentimental dos brinquedos partilhados.

Essas estratégias visam criar um ambiente interativo e envolvente, enfatizando a partilha de brinquedos como uma prática valiosa e enriquecedora para as crianças. Para promover o desenvolvimento de partilha entre as crianças, uma vez que este contribui para o desenvolvimento integral das mesmas, acabou por fomentar um ambiente de partilha saudável que os preparou para enfrentar desafios futuros. Com o êxito destas atividades lúdicas comprometi-me a criar uma base sólida para reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural, desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atividade de partilha e de responsabilidade social, assim como, respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros.

Assim, o caráter lúdico assume uma função primordial e abrangente, visando promover o desenvolvimento do ser humano através de uma dinâmica de interação lúdica. Como é destacado por Niles, R. P, e Socha, K. (2014), a ênfase recai na estimulação do processo de estruturação afetivo-cognitiva na infância, na socialização criativa durante a juventude e na preservação do espírito realizador na fase adulta.

### 5.2.3. Avaliação das atividades

A partilha desempenhou um papel central no projeto de investigação-ação, promovendo a colaboração e a divulgação de conhecimento. O envolvimento ativo das crianças permitiu uma troca enriquecedora de ideias, favorecendo a construção coletiva do conhecimento e a melhoria contínua das estratégias adotadas. Ademais, a aceitação progressiva do processo de partilha demonstrou a sua eficácia na amplificação dos impactos positivos do projeto. Contudo, foram identificadas oportunidades de melhoria, nomeadamente a necessidade de mecanismos formais de *feedback* para reforçar a análise crítica e a inclusão de todas as crianças, garantindo a representatividade de diferentes perspetivas.

Em síntese, a partilha revelou-se essencial para o sucesso do projeto, permitindo a adaptação das estratégias de intervenção e contribuindo para o desenvolvimento de competências nas crianças, fortalecendo assim futuras iniciativas colaborativas.

### 5.3. Momentos de Aprendizagem

Os momentos de aprendizagem na educação pré-escolar são fundamentais para o desenvolvimento global da criança, proporcionando experiências que estimulam a autonomia, a criatividade e a socialização. Através da exploração de materiais e da experimentação, a criança desenvolve o pensamento crítico e a curiosidade, assim, o brincar, especialmente o jogo simbólico e as dramatizações, assumem um papel essencial, permitindo aprendizagens significativas e promovem competências cognitivas e sociais. Além disso, a aprendizagem em grupo favorece a cooperação, a comunicação e o respeito pelo outro, enquanto outras aprendizagens ampliam as oportunidades de descoberta e enriquecem o desenvolvimento emocional e motor. Na educação pré-escolar, o processo educativo vai além da aquisição de conhecimentos, respeitando o ritmo individual de cada criança e promovendo um crescimento equilibrado em todas as áreas do seu desenvolvimento. Para que este objetivo seja alcançado, é fundamental que a criança assuma um papel ativo e dinâmico no percurso educativo, tornando-se o principal agente da sua aprendizagem.

Tendo em consideração estes parâmetros, no âmbito da minha PPI, tive a oportunidade de criar diversos momentos de aprendizagem, tendo em conta a planificação e as ideias mensais das diferentes temáticas da educadora cooperante, como também do interesse manifestado pelas crianças. Assim, neste relatório apresento, entre muitas das atividades realizadas, três desses momentos selecionados de forma a ilustrar a diversidade e a intencionalidade educativa de todo o trabalho desenvolvido.

#### 5.3.1. *Qual será a cor?*

Este projeto, como já foi falado anteriormente, centrado na partilha do brinquedo, foi desenvolvido com o objetivo de promover o desenvolvimento social e emocional. As atividades associadas a esta iniciativa foram realizadas semanalmente, às segundas-feiras, ao longo de todo o estágio, destacando-se, contudo, o momento de aprendizagem destacado ocorreu na sétima semana, a 13 de novembro de 2023.

Mais do que uma simples brincadeira, este projeto constituiu uma abordagem estruturada para incentivar a interação social e estruturar relações positivas entre as

crianças. Através da partilha de brinquedos, pretendeu-se criar um ambiente de valorização mútua, no qual cada criança se sentisse respeitada e reconhecida, contribuindo assim para o seu crescimento emocional e cognitivo.

O momento “*Qual será a cor?*”, foi desenvolvido com o objetivo de trabalhar a identificação de cores e a associação a objetos, enquanto se reforçava a importância da partilha entre as crianças.

Inicialmente, cada criança recebeu um papel de determinada cor e, posteriormente, teve de encontrar o brinquedo que correspondesse à cor atribuída. Esta dinâmica permitiu não só estimular a perceção visual e a associação cromática, mas também fomentar a interação entre os participantes. Após a identificação dos brinquedos, foram estabelecidas regras de partilha, nomeadamente a distinção entre os brinquedos que podiam ser usados no tapete e aqueles que deveriam permanecer nas mesas. Para além disso, sublinhou-se a importância do respeito pelas escolhas dos colegas, especialmente no que dizia respeito à decisão de trocar ou não de brinquedo.

*Figura 19 - Atividade partilha do brinquedo – Qual será a cor?*



Durante a atividade, verificaram-se alguns desafios, nomeadamente a insatisfação de certas crianças com os brinquedos recebidos. Para lidar com estas situações, procurou-se incentivar a exploração dos materiais atribuídos e promover o envolvimento gradual

na brincadeira. A abordagem pedagógica incluiu estratégias como o diálogo e a mediação, permitindo que, com o tempo, todas as crianças se integrassem na dinâmica.

### 5.3.2. *A História de São Martinho*

O momento “*A História de São Martinho*” foi desenvolvida na quinta semana de intervenção no estágio da PPI, nos dias 7 e 8 de novembro de 2023. A atividade desenvolvida teve como base a história de São Martinho, sendo estruturada em três momentos distintos para garantir uma abordagem dinâmica e envolvente.

Na primeira fase, a história foi explorada através de imagens, permitindo que as crianças compreendessem o enredo e os valores nele presentes. Esta abordagem visual facilitou a interpretação e a retenção da narrativa, sendo as crianças incentivadas a recontá-la, o que contribuiu para o desenvolvimento da memória e da capacidade de expressão oral.

**Figura 20** - *Exploração da história através de imagens*



A segunda fase deste momento consistiu na dramatização da história, onde as crianças, selecionadas aleatoriamente por meio de uma roleta, assumiram os diferentes papéis da narrativa. A utilização de objetos representativos, como a capa, a espada e o cavalo, tornou a experiência mais imersiva, promovendo a interiorização dos acontecimentos e o desenvolvimento da empatia, ao permitirem que cada criança vivenciasse perspectivas distintas para além de as possibilitar a “tomarem consciência que o teatro é uma arte integradora de outras linguagens artísticas e de diferentes meios técnicos” (Silva et al., 2016, p. 53).

**Figura 21 - Dramatização da história de São Martinho**



A terceira fase consistiu na realização de uma atividade plástica, onde as crianças pintaram e decoraram cartuchos alusivos à celebração do São Martinho. Esta atividade permitiu-lhes expressar a sua criatividade de modo a desenvolver a imaginação e a possibilidade de criação “incentivando o desenvolvimento da capacidade expressiva de cada criança e do grupo” (Silva et al., 2016, p 49), enquanto trabalharam também competências motoras finas, além de reforçar a ligação entre a história e a tradição associada à festividade.

**Figura 22 - Atividade plástica – pintura e decoração de cartuchos alusivos ao São Martinho**



De um modo geral, a atividade revelou-se enriquecedora, promovendo não apenas a compreensão dos valores da história, como também o desenvolvimento de competências comunicativas, criativas e sociais. A combinação entre exploração visual, recontagem e dramatização demonstrou ser uma estratégia eficaz para potencializar a aprendizagem, tornando-a mais significativa e motivadora. O envolvimento e entusiasmo das crianças evidenciam a importância de metodologias lúdicas no processo educativo, favorecendo um desenvolvimento mais equilibrado e integrador.

### 5.3.3. *As emoções*

O momento “*As Emoções*” foi desenvolvido ao longo da sétima e oitava semana de estágio da PPI, entre os dias 20 e 29 de novembro de 2023, com o objetivo de ajudar as crianças a compreender e expressar os seus sentimentos de forma lúdica e interativa. Através de diferentes dinâmicas, procurou-se estimular a comunicação emocional, promover empatia e reforçar a autoconfiança visto que estas eram áreas que necessitavam de mais desenvolvimento na sala.

O ponto de partida para a exploração do tema foi a leitura da história “*O Novelo de Emoções*”, que introduziu as crianças ao conceito de emoções e à sua importância no dia a dia. Em seguida, realizaram-se atividades como a representação gestual de emoções, por exemplo, o amor ser feito com a forma das mãos num formato de coração, a tristeza com a expressão facial triste, entre outros; realizou-se também o “*Jogo dos Cartões*”, no qual as crianças respondiam a perguntas relacionadas com sentimentos, incentivando a reflexão e o diálogo.

**Figura 23** - *Leitura da história “O novelo das emoções” e atividade “Jogo dos cartões”*



Para aprofundar a identificação e regulação emocional, foram desenvolvidos jogos como a dramatização de emoções e a utilização de um termómetro das emoções, onde cada criança registava o seu estado emocional do dia. A utilização do termómetro das emoções foi de facto um recurso visual e tátil que permitiu às crianças registarem diariamente o seu estado emocional. Esta ferramenta promoveu a auto-observação e a reflexão, ajudando-as a reconhecer padrões emocionais ao longo do tempo e a desenvolver estratégias para lidar com diferentes sentimentos. A interação diária com o termómetro possibilitou um acompanhamento mais próximo do bem-estar emocional de cada criança, proporcionando momentos de partilha e diálogo sobre os seus estados de espírito.

*Figura 24 - Termómetro das emoções e dramatização em grande grupo*



Posteriormente, realizou-se outro jogo, nomeadamente o “Jogo da Glória das Emoções”, que combinou o carácter lúdico com a aprendizagem emocional. Neste jogo, as crianças lançavam um dado e, consoante a casa em que caíam, eram desafiadas a representar uma emoção ou a responder a questões sobre sentimentos em diversas situações do quotidiano. Esta dinâmica incentivou a autorreflexão, a comunicação e a tomada de consciência sobre a forma como as emoções influenciam as relações interpessoais.

Apesar de alguns desafios iniciais, nomeadamente na adaptação às regras e na superação da timidez na representação das emoções, as crianças rapidamente se envolveram na atividade. Através do incentivo e da participação progressiva, foi possível observar um grande entusiasmo e uma maior predisposição para expressar e compreender as emoções. No final, a atividade revelou-se fundamental para fortalecer a cooperação e o respeito mútuo, proporcionando um ambiente de aprendizagem positivo e significativo.

*Figura 25 - Jogo da Glória das Emoções*



Tendo em conta todo o trabalho realizado nessa semana, a exploração do tema prosseguiu, na semana seguinte, com o “Jogo das Cadeiras com as Emoções”, no qual as crianças associavam a imagem que estaria na cadeira com a emoção ou uma ação que as fizesse sentir dessa forma. Este jogo incentivou a participação ativa e a reflexão sobre os sentimentos, consolidando as aprendizagens adquiridas, enquanto promovia um ambiente dinâmico e divertido para as crianças.

*Figura 26 - Jogo das Cadeiras com as Emoções*



No penúltimo dia dedicado a esta temática, a atividade assumiu um caráter mais introspetivo, desafiando as crianças a representar graficamente as suas emoções através do desenho. Durante este momento, cada criança foi encorajada a verbalizar o que estava a expressar no papel, permitindo um acompanhamento mais individualizado e um aprofundamento da sua perceção emocional.

**Figura 27 - Desenho das emoções**



No geral, a atividade revelou-se altamente enriquecedora, não só pela abordagem acessível e dinâmica do tema das emoções, mas também pelo impacto positivo no desenvolvimento social e emocional das crianças. Observou-se um ambiente de apoio e respeito mútuo, onde as crianças demonstraram maior abertura para expressar os seus sentimentos. A utilização de estratégias lúdicas e interativas mostrou-se eficaz na promoção da autoconfiança e da empatia, contribuindo para a criação de um ambiente seguro e acolhedor.

#### 5.4. Projeto com a Comunidade Educativa: Peça de Natal

A atividade com a comunidade teve como tema central “*Os Duendes e as Bolachas Mágicas*”, abordando a festividade do Natal. A dinâmica da atividade foi estruturada em torno de uma peça de teatro, na qual as personagens principais foram quatro duendes, cujas ação se desenrolaram dentro de uma “fábrica”, nomeada de “Fábrica das Bolachas Mágicas”.

**Figura 28 - Fábrica das Bolachas Mágicas**



A preparação da atividade foi idealizada em conformidade com a nossa orientadora e a diretora da escola, tendo como premissa principal a realização da atividade envolvendo as várias salas, nomeadamente, salas de Jardim de Infância, possibilitando o contacto e a interação com as crianças de diferentes faixas etárias. Dessa forma, esta foi realizada para um grupo de, aproximadamente, 118 crianças, rondando os 2 anos e os 5 anos de idade.

*Figura 29 - Decorrer da peça “Os Duendes e as Bolachas Mágicas”*



Importa destacar que, no decorrer desta atividade procurámos promover a transmissão das diferentes culturas, nomeadamente as de Portugal e da Escócia, uma vez que conseguem ter algumas tradições distintas, com particular ênfase nas bolachas tradicionais de cada país. Para além disso, foi reforçado o valor da união, o espírito do trabalho em equipa, a importância dos pequenos gestos para promover a felicidade e o impacto positivo que a celebração do Natal pode ter em cada indivíduo.

No final da peça, procedeu-se à distribuição de broas de mel e bolachas de manteiga, confeccionadas por nós mesmas, proporcionando às crianças uma experiência sensorial relacionada com as tradições culturais abordadas. Para além disso, realizámos uma visita a todas as salas, acompanhada de música apelativa, com o intuito de interagir com as crianças, questionando-as sobre o grau de satisfação com a peça e as

aprendizagens que retiraram da mesma, promovendo assim uma reflexão sobre os conteúdos abordados e incentivando o envolvimento ativo dos pequenos na atividade.

*Figura 30 - Visita às salas de Jardim de Infância*



### 5.5. Reflexão Crítica à Prática Pedagógica I

De acordo com Silva et al.. (2016), citando Costa (2016), “apostar na educação como principal fator de desenvolvimento humano e social significa acreditar que não há fase da vida em que a educação não seja crucial” (p. 4). Neste sentido, o estágio que decorreu no âmbito da PPI no contexto de EPE, revelou-se uma experiência enriquecedora, permitindo um contacto direto com a prática pedagógica na educação pré-escolar. Através da dinamização de diversas atividades, não só foi possível promover o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, como também compreender a relevância de uma organização intencional do espaço e dos recursos pedagógicos, fundamentais para um ambiente de aprendizagem estimulante e inclusivo.

A estrutura e funcionalidade da sala desempenharam um papel fundamental no desenvolvimento das aprendizagens, uma vez que possibilitaram "experiências de aprendizagem plurais, apoiadas pela mediação pedagógica dos adultos" (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018, p. 60). Cada área da sala estava intencionalmente organizada para favorecer o envolvimento ativo das crianças, promovendo a autonomia, a socialização e a experimentação.

As temáticas abordadas ao longo do estágio foram cuidadosamente selecionadas, garantindo a sua pertinência para a faixa etária em questão. Desde a higiene oral até à exploração das emoções, cada atividade foi planeada de forma interativa e lúdica, respeitando as diretrizes das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Como defendido por Silva et al. (2016), "a relação que o/a educador/a estabelece com as crianças e o modo como incentiva a sua participação facilita as relações entre as crianças do grupo e a cooperação entre elas" (p. 28). Tendo em consideração o que é defendido pelos autores, as atividades foram sempre intencionalmente estruturadas para fomentar não só o desenvolvimento individual das crianças, mas também a construção de relações interpessoais positivas dentro do grupo. Para além disso, ao longo do estágio, a proximidade com as crianças permitiu criar laços de carinho e afetividade, tornando cada interação mais significativa e reforçando a importância de um ambiente acolhedor na aprendizagem.

Durante o estágio, foi evidente a importância de respeitar o ritmo de aprendizagem de cada criança. As atividades de partilha, realizadas semanalmente, mostraram-se essenciais para trabalhar competências sociais, promovendo a empatia e a capacidade de resolução de pequenos conflitos. Enquanto futura profissional de educação, "é importante refletir sobre a intencionalidade de cada ritmo temporal e perceber como é que os podem organizar e desenvolver para responder às necessidades, aos interesses e às motivações evidenciados pelas crianças de forma que vivam o prazer da aprendizagem" (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018, p. 63). Deste modo, a adaptação das estratégias pedagógicas às necessidades do grupo revelou-se essencial para a criação de um ambiente educativo estimulante e inclusivo.

Um dos desafios enfrentados durante o estágio foi a abordagem de conceitos mais abstratos, como as tradições do "Pão-por-Deus", a lenda de São Martinho e os direitos e deveres das crianças. Assim, a necessidade de adaptar a linguagem e os recursos utilizados reforçou a importância de uma planificação pedagógica flexível, capaz de

responder às dificuldades e especificidades das crianças. No entanto, apesar destes desafios, as atividades foram realizadas com sucesso, evidenciando o envolvimento e a compreensão progressiva das crianças. Através de estratégias lúdicas e participativas, foi possível observar a apropriação dos conceitos trabalhados, demonstrada tanto nas interações espontâneas como nas produções realizadas. Paralelamente, a introdução do termómetro das emoções revelou-se uma estratégia eficaz para promover o desenvolvimento socio-emocional, incentivando as crianças a reconhecerem e expressarem os seus sentimentos, consolidando, assim, aprendizagens essenciais para o seu crescimento integral.

A comunicação foi outro aspeto fundamental ao longo do estágio, sendo ajustada para garantir que as crianças compreendessem as instruções e participassem ativamente nas atividades. Como defendido por Lourenço e De Paiva (2010), citando Vygotsky (2003), "os elementos fundamentais para manter as novas informações adquiridas e processadas pelo indivíduo são o estímulo, o impulso, o reforço e a resposta" (p. 138). Desta forma, a utilização de uma linguagem acessível, combinada com materiais didáticos adequados, demonstrou ser essencial para fomentar um ambiente de aprendizagem motivador para o grupo.

A avaliação das atividades foi realizada através da observação direta e da avaliação formativa, permitindo uma reflexão contínua sobre as práticas adotadas e a sua eficácia na promoção do desenvolvimento infantil. Como referido por Cardona et al. (2021), "a avaliação envolve a comparação entre o objeto real, observado e apreendido num determinado momento e contexto, e um termo de referência, ideal, com base no qual se reflete e se atribui significado ao observado" (p. 17). Esta abordagem possibilitou ajustes na metodologia e estratégias utilizadas, garantindo que a experiência educativa fosse enriquecedora para todas as crianças.

Concluindo, este estágio não só consolidou conhecimentos teóricos e práticos sobre a educação pré-escolar, como também proporcionou uma experiência imersiva que reforçou a importância de um ambiente educativo bem estruturado e adaptado às necessidades das crianças. De facto, "uma educação de infância de qualidade apresenta o potencial de promover o desenvolvimento cognitivo, linguístico, emocional e as competências sociais das crianças, podendo potenciar os resultados académicos, promover inclusão e, assim, contribuir para o desenvolvimento e progresso das famílias" (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018, p. 10, citando Araújo, 2011). Esta experiência

contribuiu, assim, não só para o crescimento das crianças, mas também para o meu próprio desenvolvimento como futura docente, reforçando a minha motivação para criar ambientes educativos inovadores e inclusivos.

## Capítulo 6| Intervenção Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico – Prática Pedagógica II | 3.º ano de escolaridade

---

“ensinar tudo a todos, ao mesmo tempo e no mesmo espaço, no mesmo período e do mesmo modo, com o mesmo ritmo, independentemente das motivações, interesses e capacidades dos alunos e das diferenças de contextos locais e sociais” (Formosinho, 2013, p. 18).

Este capítulo, em conformidade com o anterior, apresenta, analisa e reflete sobre aquela que foi a minha prática na Prática Pedagógica II (PPII), desenvolvida em contexto do 1.º Ciclo de Ensino Básico, numa turma de 3.º ano. No que concerne às linhas orientadoras desta prática, a mesma teve um total de 135 horas, das quais 15 horas foram dedicadas, novamente, à observação participante e as restantes 120 horas à respetiva intervenção pedagógica, ou seja, à implementação de diversos momentos de aprendizagem. Esta prática, foi realizada na turma A, entre 26 de fevereiro de 2024 e 15 de maio de 2024, sob a orientação da orientadora científica da Universidade da Madeira (UMa) e da professora cooperante.

### 6.1. Caracterização do Ambiente Educativo

É importante contextualizar o ambiente onde decorreu o estágio da PPII. Assim sendo, é um facto que a criança deve ser vista como um agente ativo na aprendizagem, interagindo com o meio e construindo conhecimento a partir das suas experiências. Desta forma, a organização do espaço educativo desempenha um papel essencial, influenciando a autonomia, a interação e o envolvimento dos alunos. Como refere Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), isto "Significa criar ambientes responsivos e desafiantes onde a criança é vista como sujeito da aprendizagem e não objeto respondente" (p. 23). A disposição e a estrutura do espaço devem estimular a exploração, a colaboração e a participação ativa.

#### 6.1.1. Caracterização do Meio Envolve

A organização do meio envolvente desempenha um papel fundamental no contexto educativo, influenciando direta e indiretamente o desenvolvimento académico,

social e emocional dos alunos. A escola do 1.º CEB onde realizei a minha PPII está inserida na cidade do Funchal, capital da Região Autónoma da Madeira, na freguesia de Santa Maria Maior. Inserida num ambiente predominantemente residencial, esta freguesia é uma das mais antigas e historicamente ricas da capital madeirense e caracteriza-se pela presença de moradias e pequenos edifícios, conferindo-lhe um ambiente tranquilo e seguro, ideal para a vivência escolar. A acessibilidade é um fator vantajoso, uma vez que a zona dispõe de boas ligações rodoviárias e de uma rede de transportes públicos eficiente, facilitando a deslocação diária de alunos, professores e encarregados de educação.

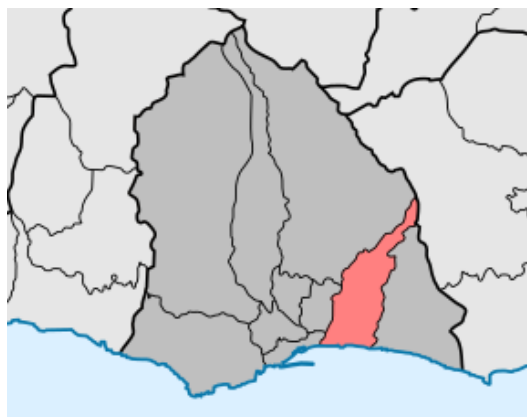
Neste sentido, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) destacam a importância do contexto educativo no processo de aprendizagem, afirmando que “A construção do conhecimento pela criança requer um contexto social e educacional que apoie, promova, facilite e celebre a participação” (p. 24). Assim, a escola, integrada num meio favorável, assume um papel essencial na criação de um ambiente estimulante e inclusivo, promovendo a participação ativa dos alunos no seu próprio processo de aprendizagem.

*Figura 31 - Brasão da freguesia de Santa Maria Maior*



Fonte: <https://www.jf-stamariamaior.pt/freguesia/historia>

**Figura 32** - Demarcação do concelho do Funchal e da freguesia de Santa Maria Maior



**Fonte:** [https://pt.wikipedia.org/wiki/Santa\\_Maria\\_Maior\\_%28Funchal%29](https://pt.wikipedia.org/wiki/Santa_Maria_Maior_%28Funchal%29) visitado a 05 de março de 2025

A escola beneficia de uma localização privilegiada, próxima de espaços naturais e culturais significativos. Para experiências pedagógicas ao ar livre, o Jardim Botânico da Madeira, a poucos minutos da instituição, oferece oportunidades de contacto com uma vasta diversidade de flora. Além disso, a proximidade ao Museu de História Natural do Funchal, o Madeira Story Centre e outros estabelecimentos enriquecem o conhecimento dos alunos sobre a biodiversidade e a história do arquipélago, promovendo uma aprendizagem mais dinâmica e envolvente.

Para além destes espaços, a zona circundante dispõe de diversos serviços e comércio, contribuindo para o quotidiano de toda a comunidade escolar. A proximidade ao centro do Funchal garante um fácil acesso a instituições públicas e locais de convívio, reforçando a conveniência da localização. Logo, a escola encontra-se inserida num ambiente que equilibra natureza, cultura e infraestruturas, favorecendo a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos alunos.

#### 6.1.2. Caracterização da Instituição

O estabelecimento de ensino privado em que realizei a minha PPII, integrando o carisma educativo de São João Bosco, oferece uma educação centrada nos princípios do sistema preventivo, que visa a formação integral dos alunos, aliando a excelência académica ao desenvolvimento humano e espiritual, para além de promover as dimensões pessoais das crianças.

A escola dispõe de valências desde a educação pré-escolar até ao 3.º CEB, proporcionando um ambiente educativo estruturado e estimulante. Para além do currículo formal, promove diversas atividades extracurriculares, nomeadamente no âmbito do desporto, das artes e da pastoral, reforçando o compromisso com uma educação holística.

As infraestruturas da escola incluem salas de aula equipadas com tecnologia educativa, espaços desportivos, biblioteca, laboratórios e áreas recreativas, garantindo um ambiente propício à aprendizagem e ao bem-estar dos alunos. A comunidade educativa é composta por um corpo docente qualificado, pessoal não docente e uma forte participação das famílias, fomentando um espírito de colaboração e proximidade.

A escola distingue-se, assim, pelo seu compromisso com a formação académica e pessoal dos alunos, proporcionando um ensino de qualidade assente em valores de cidadania, solidariedade e responsabilidade social.

### 6.1.3. Caracterização da Turma

A caracterização da turma constitui um elemento fundamental na PPII, permitindo compreender as especificidades do grupo e delinear estratégias de ensino adequadas às necessidades individuais dos alunos. Como defende Marques (1999), “a atmosfera da sala de aula deve estimular a aprendizagem” (p. 37), sendo essencial criar um ambiente que promova o envolvimento dos alunos, a participação ativa e a construção do conhecimento de forma significativa. Neste sentido, a turma em questão apresenta uma composição heterogénea, reunindo alunos com diferentes níveis de desempenho académico, ritmos de aprendizagem e necessidades educativas. A turma é composta por um total de 19 (dezanove) alunos, dos quais 8 (oito) são do género masculino e 11 (onze) do género feminino.

**Figura 33** - Gráfico do género dos alunos



Entre os desafios identificados, encontram-se de alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão e outros casos especiais. Neste sentido, destaca-se a presença de dois alunos para os quais o português não é a língua materna, enquadrando-se no regime de Português Língua Não Materna (PLNM). Estes alunos, beneficiam de estratégias adaptadas para facilitar a aprendizagem do idioma e a sua integração no contexto escolar, nomeadamente apoio individualizado, materiais diferenciados e adequações na avaliação, como tempo extra para a realização de provas. É de salientar que somente um desses alunos, “revela dificuldades de adaptação ao meio e resistência na aprendizagem/uso da língua” (informação retirada do PCT, 2023-2024)

De acordo com o PCT, para responder às necessidades dos alunos, foram implementadas diversas medidas de suporte à aprendizagem e inclusão. Entre elas, destacam-se adequações no processo de avaliação, especialmente para alunos com dificuldades específicas, como dislexia ou défice de atenção, permitindo, por exemplo, a leitura de provas em sala separada e a não penalização por erros ortográficos. Além disso, alunos que requerem um acompanhamento mais próximo beneficiam de apoio pedagógico acrescido, seja através do reforço individualizado ou de pequenos grupos, bem como do posicionamento estratégico na sala de aula, garantindo melhores condições para a concentração. Em alguns casos, são também aplicadas medidas como a tutoria personalizada, orientada por professores ou técnicos especializados, que apoiam os alunos no desenvolvimento das suas competências académicas e pessoais.

***Tabela 4 - Horário do Apoio***

HORÁRIO	APOIOS • APP • PLNM • DPP				
tempos	segunda	terça	quarta	quinta	sexta
08:30   09:30	A APP				
09:30   10:00	E PLNM	D PLNM			
INTERVALO					
10:30   11:00					
11:00   12:00					
ALMOÇO					
13:30   14:00					
14:00   15:00					
INTERVALO					
15:15   16:15					

**Fonte:** PCT da sala do 3º ano – turma A, 2023/2024

No que diz respeito à dinâmica da turma, observa-se um grupo globalmente equilibrado e participativo. No entanto, alguns alunos enfrentam dificuldades de adaptação ao ambiente escolar, seja devido a desafios na socialização ou a barreiras linguísticas. Em particular, alguns recém-chegados demonstram resistência na aprendizagem e uso da língua portuguesa, como referido anteriormente, o que dificulta a sua interação com os colegas e professores. Assim, torna-se essencial a aplicação de práticas pedagógicas que favoreçam a inclusão e a construção de um ambiente de aprendizagem equitativo.

#### 6.1.3.1. Organização do ambiente educativo da sala

A sala de aula está organizada de forma a promover um ambiente funcional e estruturado, permitindo tanto o ensino expositivo como a interação entre os alunos. O espaço está distribuído estrategicamente para favorecer a dinâmica da aprendizagem, garantindo acessibilidade, visibilidade e conforto.

*Figura 34- Planta da sala de aula*



Na sala, é possível observar um armário de arrumação (cor amarela) situado na lateral esquerda, permitindo a organização de materiais didáticos e outros recursos pedagógicos essenciais. Adjacente a este, encontra-se um lavatório ( cor azul-escuro), o

que facilita a higiene e possíveis atividades experimentais. A presença destas infraestruturas reforça a importância da ordem e da funcionalidade no espaço educativo.

De acordo com Zabalza (2001) citado por Teixeira e Reis (2012), este “considera que a forma como organizamos e utilizamos o espaço físico da sala constitui, ela própria, uma mensagem curricular, uma vez que reflete o nosso modelo educativo.” (p. 169). Assim sendo, no centro da sala, as mesas dos alunos estão dispostas em formato de "U" aberto, o que favorece a interação entre os discentes e facilita a comunicação com o professor. Teixeira e Reis (2012) referem que, a organização em “U” permite ao professor ter “liberdade de movimento, dando-lhe acesso rápido ao quadro e possibilitando a sua entrada dentro do U sempre que necessite de estabelecer contato mais próximo com algum aluno.” (p. 176). Além disso, devido ao pouco espaço na sala de aula, existe um pequeno grupo de mesas no centro, permitindo a organização de trabalhos em equipa. Esta disposição não só promove a colaboração, como também garante que todos os alunos tenham boa visibilidade para o quadro branco e para a mesa da professora.

A mesa da titular de turma (cor lilás) encontra-se posicionada no canto direito, junto às janelas, permitindo-lhe um campo de visão alargado sobre toda a sala. Esta localização oferece um equilíbrio entre a acessibilidade ao docente e a sua autonomia na gestão do espaço. O quadro branco, acompanhado de uma plataforma (cor bege), está localizado na parte frontal da sala, servindo como principal meio de exposição de conteúdos. A presença de placares de informações (cor azul-clara) e trabalhos nas paredes contribui para um ambiente educativo rico, onde se valorizam os registos e os progressos dos alunos.

*Figura 35 - Organização da sala de aula*



### 6.1.3.2. Horário Semanal

De acordo com Arends (1997), a gestão do tempo pedagógico numa sala de aula é um de facto muito complexo, uma vez que requer o “conhecimento do currículo, dos princípios da aprendizagem, de cada aluno na sala, e de boas práticas de gestão. Acima de tudo requer um comprometimento para ensinar os tópicos escolares específicos e a crença de que os alunos conseguem aprender.” (p. 79). Desta forma, tendo em conta o Decreto-Lei n.º 55/2018<sup>3</sup>, de 6 de julho, este estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, bem como os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Posto isto, o artigo 3.º, intitulado "Matriz-base do currículo dos ensinos básico e secundário" (figura 33), define a estrutura curricular que organiza as aprendizagens essenciais dos alunos ao longo da escolaridade obrigatória.

**Figura 36 - Matriz-base do currículo dos ensinos básico e secundário**

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

Com efeito, o horário da turma divide-se em dois momentos principais, sendo estes o período da manhã (8h30 – 12h) com um intervalo de 30 minutos para todas as crianças do 1.º Ciclo e o período da tarde (13h30 – 16h15) com a inclusão de um intervalo mais curto, de 15 minutos.

<sup>3</sup> Adaptado à região pelo Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-legislativo-regional/11-2020-139052181>

**Figura 37 - Horário da turma**

HORÁRIO	ÁREAS CURRICULARES				
tempos	segunda	terça	quarta	quinta	sexta
08:30   09:30	Português	Matemática	Português		Português
09:30   10:00	Matemática	Matemática	TIC	Matemática	Matemática
INTERVALO					
10:30   11:00	Matemática	Estudo do Meio	TIC	Português	Matemática
11:00   12:00	Ed. Física	Inglês	Inglês	Português	Música
ALMOÇO					
13:30   14:00	Português	Português	Matemática	Estudo do Meio	Projeto Vida
14:00   15:00	Artes Visuais	Português	Matemática	Matemática	Apoio ao estudo
INTERVALO					
15:15   16:15	Estudo do Meio		Estudo do Meio	Inglês	

**Fonte:** PCT da sala do 3º ano – turma A, 2023/2024

Após a análise do horário, verifica-se que as disciplinas de Português e Matemática possuem ambas uma carga horária de 6 horas e 30 minutos semanais, garantindo um equilíbrio entre estas áreas fundamentais, porém, acaba por não corresponder corretamente à quantidade horária apresentada na matriz-base. Adicionalmente, Estudo do Meio apresenta a carga horária prevista de 3 horas, cumprindo os requisitos estipulados. No entanto, algumas disciplinas apresentam uma carga horária reduzida, como é o caso da Educação Física, esta tem uma carga horária mais minorada, enquanto a disciplina de Inglês dispõe de mais tempo do que o previsto. As áreas artísticas têm um espaço significativo no horário, mas TIC conta com um tempo limitado para o desenvolvimento de competências digitais. Já o Apoio ao Estudo e Projeto Vida oferecem algum suporte adicional à aprendizagem. É de salientar que alguns alunos têm algum tempo facultado para Religião e Moral na sua hora de almoço.

Esta análise evidencia a necessidade de refletir sobre o equilíbrio entre as diferentes áreas curriculares, assegurando que todas as disciplinas recebem um tempo adequado para o cumprimento dos objetivos pedagógicos. Desta forma, reafirmando o que é referido no Decreto-Lei n.º 55/2018, enunciado por Trindade (2018) “é necessário estarmos conscientes de que, nas escolas portuguesas contemporâneas, o desafio consiste, prioritariamente, em contribuir para que as atividades que aí ocorram sejam culturalmente significativas” (p. 26)

## 6.2. Princípios fundamentais à ação educativa

De acordo com a ação educativa da escola em que realizei a minha PPII, esta desempenha um papel essencial na promoção de uma educação de qualidade, orientada para o desenvolvimento integral dos alunos. O ambiente de aprendizagem valoriza os alunos como agentes ativos no seu percurso educativo, incentivando o compromisso e a participação consciente no processo de construção do conhecimento. De acordo com Philippe (1993), é essencial “encorajar os que hesitam em participar, limitar a intervenção excessiva de alguns alunos e aceitar outras sem nunca perder o controlo.” (p. 62), garantindo um equilíbrio na dinâmica da sala de aula. Esta abordagem visa não só a aquisição de saberes, mas também o desenvolvimento de competências transversais fundamentais, promovendo a autonomia, o pensamento crítico e a responsabilidade de todos os alunos.

A avaliação assume um carácter regulador, incidindo sobre as aprendizagens desenvolvidas, tendo como referência as AE e os princípios inscritos no PASEO. Neste contexto, a avaliação tem uma dupla função: formativa e sumativa, contudo, “há que distinguir claramente os pressupostos de cada processo e garantir que o referencial se articula com eles.” (Cosme et al., 2020, p. 29). A avaliação formativa, preponderante no processo educativo, é contínua e sistemática, permitindo reajustar estratégias pedagógicas e orientar o percurso dos alunos de forma individualizada. Para tal, são utilizados diversos instrumentos, como fichas de trabalho, trabalhos de pesquisa, apresentações orais e escritas, portefólios e outras metodologias de registo sistemático. Já a avaliação sumativa traduz um juízo global sobre as aprendizagens, consolidando o progresso do aluno ao longo de cada período letivo.

Tendo em conta às informações explanadas no PCT, o conselho pedagógico desempenha um papel central na definição dos critérios de classificação, assegurando a coerência entre as práticas avaliativas e os documentos orientadores, nomeadamente as AE e a proposta educativa da escola. Estes critérios são delineados com vista à melhoria contínua das aprendizagens e ao ajustamento do ensino às necessidades e especificidades dos alunos.

Para além da dimensão cognitiva, a ação educativa sugere o desenvolvimento de atitudes e valores, considerando que a formação integral do aluno depende tanto do domínio dos conteúdos curriculares como da interiorização de princípios éticos e

comportamentais, para além disso, “o desenvolvimento de processos educativos de qualidade e, portanto, inclusivos, passa claramente pela capacidade da escola desenvolver processos diferenciados de trabalho.” (Morgado, 2003, p. 27). Desta forma, a cultura escolar promove, assim, valores essenciais como a responsabilidade, a integridade, a cidadania e a inovação, princípios que sustentam o crescimento pessoal e académico dos alunos. Assim, neste contexto, a escola assume-se como um espaço dinâmico de aprendizagem, onde a avaliação não se limita à certificação do conhecimento, mas constitui um instrumento fundamental para a reflexão, o aperfeiçoamento e a construção de percursos educativos significativos. A fim de defender esta ideia, Trindade (2018) pede que a escola “deixe de ser um espaço fechado em si próprio, insular face aos problemas e desafios do mundo em que vivemos, para se afirmar antes como um espaço gerador de novas possibilidades de compreender e de agir neste mesmo mundo” (p. 21)

**Figura 38 - Esquema de promoção da cultura da escola**



**Fonte:** PCT da sala do 3º ano – turma A, 2023/2024

### 6.2.1. A importância da oralidade e da escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico

No 3.º ano de escolaridade, a escrita assume um papel essencial no desenvolvimento das competências linguísticas e cognitivas dos alunos, funcionando como um meio para estruturar o pensamento, organizar ideias e consolidar aprendizagens.

Em concordância com Brochado (2016) citando Pinto (1998), o autor “frisa a importância de um bom domínio da língua, nomeadamente da escrita, para o sucesso em todas as disciplinas.” (p. 35). Nesta fase, as crianças começam a produzir textos mais estruturados, trabalhando a coesão e coerência, enquanto aperfeiçoam a ortografia e a gramática. A relação entre a escrita e a leitura torna-se ainda mais evidente, uma vez que a produção textual contribui para uma melhor compreensão dos textos, permitindo que os alunos reflitam sobre a organização das palavras e frases. Além disso, a escrita funciona como uma ferramenta de comunicação, possibilitando que os alunos expressem ideias, sentimentos e opiniões de forma clara e objetiva. De acordo com o Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, tendo em atenção o artigo 3.º, o currículo obedece ao princípio da “valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem (...) visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida”, ou seja, os professores devem recorrer a diferentes abordagens pedagógicas para responder às necessidades, ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos para além de reforçar que a aprendizagem não se esgota na escola, mas deve preparar os alunos para continuarem a aprender e a desenvolver-se ao longo da sua trajetória pessoal e profissional.

Para além do desenvolvimento linguístico, a escrita desempenha um papel fundamental na criatividade e na autonomia dos alunos, incentivando-os a produzir narrativas, descrições e textos funcionais, como cartas ou instruções. Esta prática constante ajuda-os a ganhar confiança na sua expressão escrita e a preparar-se para desafios futuros. A consolidação desta competência contribui para o sucesso nas diferentes áreas do conhecimento, uma vez que a capacidade de organizar e transmitir informações de forma eficaz é essencial ao longo de toda a escolaridade. Assim, promover a escrita de forma diversificada e significativa é essencial para que os alunos desenvolvam uma aprendizagem sólida e integrada.

### 6.2.2. A interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade é uma abordagem que integra conhecimentos de diferentes disciplinas para compreender e resolver problemas de forma mais completa. Em vez de tratar os temas isoladamente, busca conexões entre áreas do saber, promovendo uma aprendizagem mais rica e significativa, esta, enquanto ponto de cruzamento entre

atividades disciplinares e interdisciplinares com lógicas distintas (Leis, 2005, p. 9), assume um papel fundamental no ensino, permitindo a articulação entre diferentes áreas do conhecimento.

Esta abordagem “implica assim um processo de inter-relação de processos, conhecimentos e práticas que transborda e transcende o campo da pesquisa e do ensino” (Coimbra, 2000, p. 22), como também contribui para a construção de novos saberes, através da intervenção de múltiplas disciplinas que refundam objetos de estudo (Coimbra, 2000, referindo Canguilhem, 1997, p. 36). No contexto da escolarização formal, a interdisciplinaridade atua como um movimento articulador no processo de ensino-aprendizagem, integrando “as abordagens pedagógica e epistemológica, com seus avanços, limitações, conflitos e consensos.” (Thiesen, 2008, p. 546).

### 6.3. Momentos de aprendizagem

De acordo com Cosme et al. (2020), citando Serrazina (2017<sup>a</sup>) “A estrutura da planificação deve responder à forma de trabalho do professor, mas é importante que se mantenha uma organização coerente com a complexidade da sala de aula e com os objetivos definidos” (p. 60), contudo, é necessário ter em conta que, em concordância com Kohlberg, citado por Marques (1999) o papel do professor é, de facto, “servir como facilitador do aluno no processo de desenvolvimento do raciocínio moral.” (p. 117)

#### 6.3.1. *Frações do dia-a-dia*

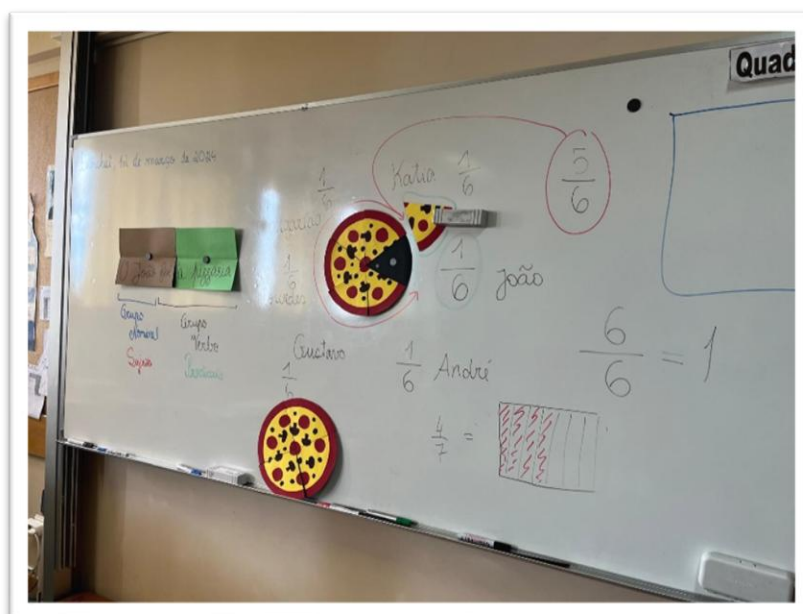
O momento de aprendizagem “*Frações do dia-a-dia*” teve como objetivo introduzir e consolidar o conceito de fração de forma concreta e significativa, utilizando um contexto lúdico e próximo da realidade dos alunos. Este momento decorreu na 2<sup>a</sup> semana de intervenção no dia 12 de março de 2024. A atividade foi estruturada em quatro fases distintas: a criação de um ambiente de mistério para despertar a curiosidade dos alunos interligando com a disciplina de Português, relacionando o sujeito e o predicado da frase fazendo uma revisão de conceitos gramaticais, a introdução ao conceito de fração com recurso a materiais manipuláveis e, por fim, a consolidação da aprendizagem através da resolução de exercícios práticos.

Na primeira fase, foram apresentadas duas opções de destino para o personagem "João", representadas em cartolinas. Esta abordagem gerou curiosidade nos alunos, uma vez que apenas após a seleção de uma das cartolinas seria revelado o destino escolhido. A resposta oculta, "... foi à pizzaria", serviu como ponto de partida para a introdução da atividade.

Seguidamente, utilizou-se a frase "O João foi à pizzaria" para fazer uma revisão dos conceitos de grupo nominal e grupo verbal, abordados na aula anterior, delineando a segunda fase deste momento. Através de um diálogo estruturado, os alunos foram levados a identificar e diferenciar estes elementos, consolidando os seus conhecimentos gramaticais.

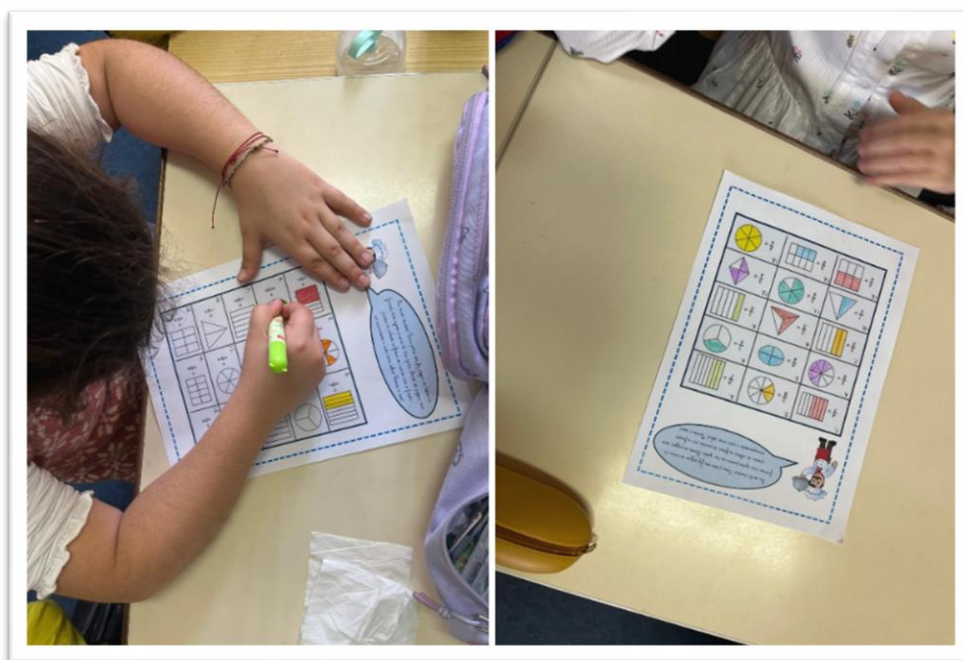
Partindo para a terceira fase deste momento de aprendizagem, a transição para o conceito de fração foi feita de forma lúdica e concreta. Foi apresentada uma história fictícia na qual João iria à pizzaria acompanhado por alguns colegas da turma. Para representar visualmente a divisão das pizzas, foram utilizadas imagens de pizzas manipuláveis. Inicialmente, uma pizza foi dividida em quatro partes iguais, sendo distribuída entre o João e mais três amigos. De seguida, outra pizza foi dividida em seis partes, sendo atribuída cada fatia a João e a mais cinco colegas. Durante este processo, foram introduzidos os conceitos de numerador e denominador, com exemplos práticos que facilitaram a compreensão dos alunos sobre a representação fracionária.

*Figura 39 - Apontamentos no quadro*



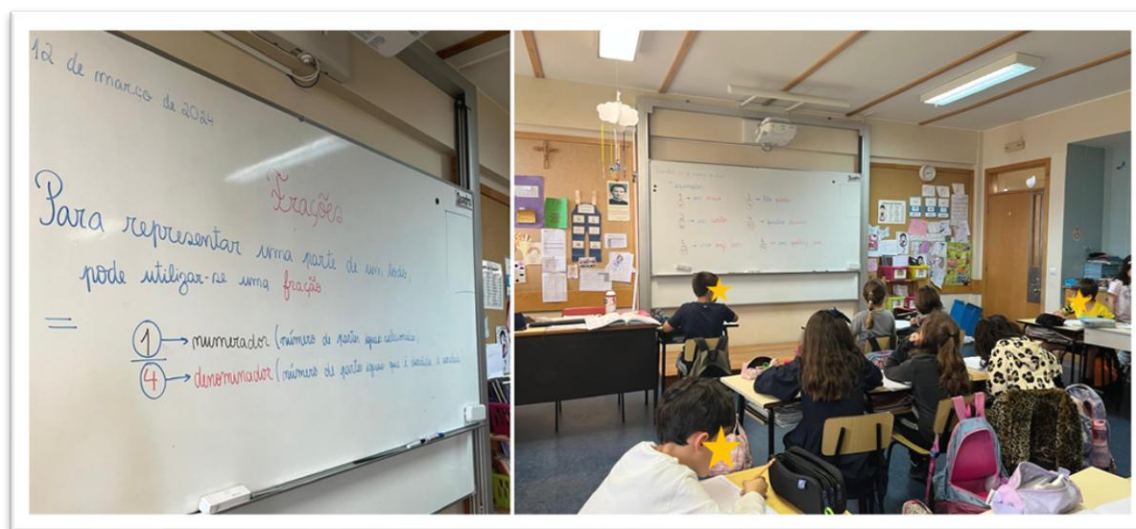
Na quarta fase, os alunos foram desafiados a aplicar os conhecimentos adquiridos através da resolução de uma ficha de trabalho. A atividade foi contextualizada com a história de um amigo italiano que necessitava de ajuda para dividir pizzas de acordo com frações previamente indicadas. As pizzas apresentavam diferentes formatos, reforçando a ideia de que as frações podem ser representadas de diversas formas, desde que respeitem a divisão proporcional. Durante a resolução, foram feitas intervenções para reforçar aspetos essenciais, como a relação entre numerador e denominador, através de questões orientadoras.

*Figura 40 - Atividade de matemática para ajudar o amigo italiano relacionando com frações*



No final da aula, foi feita uma leitura e interpretação de frações a partir do manual escolar. Os alunos participaram ativamente na resolução dos exercícios propostos, consolidando o conhecimento sobre a representação e leitura das frações. A atividade foi concluída com um resumo no quadro, destacando a importância da correta identificação do numerador e denominador, bem como a distinção entre diferentes formas de leitura de frações, como "um meio", "três quartos", "dois sextos" e "cinco onze avos".

**Figura 41 - Apontamento de resumo no quadro**



Esta abordagem permitiu uma aprendizagem mais significativa, combinando elementos lúdicos e manipuláveis com momentos de reflexão e aplicação prática. Os alunos demonstraram entusiasmo e um envolvimento ativo ao longo da atividade, favorecendo a compreensão do conceito de fração e a sua aplicação em situações do quotidiano.

### 6.2.2. Primeiros Socorros

O momento “Primeiros Socorros” teve como objetivo proporcionar aos alunos um contacto aprofundado com os primeiros socorros, explorando os seus princípios fundamentais através de diferentes fases neste momento de aprendizagem. A atividade foi estruturada em quatro fases distintas, garantindo uma abordagem progressiva e dinâmica ao tema. O mesmo decorreu na 5ª semana de intervenção entre os dias 16 e 17 de abril de 2024.

Numa primeira fase, os alunos receberam a visita de um enfermeiro na sala de aula, que abordou conteúdos essenciais sobre primeiros socorros. Foram discutidos temas como o número de emergência e procedimentos em situações de queimaduras, fraturas, mordeduras de animais e engasgamento. Durante esta sessão, os alunos tiveram a oportunidade de interagir, esclarecer dúvidas e participar ativamente em demonstrações práticas entre o enfermeiro e os alunos e, posteriormente, somente entre os alunos.

*Figura 42 - Atividade e visita do enfermeiro à sala*



Numa segunda fase, após a exposição teórica, os alunos consolidaram os conhecimentos adquiridos através da leitura e interpretação de informações no manual e algumas demonstrações a pares. Posteriormente, foram organizados em grupos para a realização de um trabalho de pesquisa sobre diferentes temas relacionados com os primeiros socorros visto que “a investigação é aqui pertinente enquanto prática que obriga a tomar decisões, a manusear conceitos e dados observáveis.” (Perrenoud, 1993, p. 121). Assim sendo, esta pesquisa focou-se nos tópicos dentro da temática, tais como, os primeiros socorros e caixa de primeiros socorros, as queimaduras e hematomas, fraturas e distensão, picadas de insetos e mordeduras de animais e por fim, hemorragia nasal e corte com hemorragia. Para dar início à atividade, cada grupo terá sido atribuído com um dos temas dentro da temática, permitindo uma exploração mais autónoma e colaborativa dos conteúdos.

*Figura 43 - Consolidação dos conteúdos abordados*



A terceira fase foi dedicada à preparação das apresentações dos cartazes elaborados pelos alunos. Durante este momento, os grupos fizeram uma revisão dos seus objetivos e trabalharam na estruturação da informação, produção de materiais visuais e prática da oralidade. Ao longo da preparação, foi incentivada a cooperação entre os alunos para promover “o trabalho conjunto visando o seu progresso e o progresso dos seus pares através de trocas e apoios recíprocos.” (Morgado, 2003, p. 88) para além do reforço da importância da clareza e objetividade na exposição dos conteúdos.

*Figura 44 - Trabalhos de grupo*



Por fim, na quarta fase, decorreram as apresentações dos cartazes, permitindo aos alunos consolidar os conhecimentos adquiridos e praticar as suas competências de comunicação. A interação entre os grupos promoveu um ambiente de aprendizagem enriquecedor, no qual, paralelamente, foram colocadas questões e partilhadas reflexões pertinentes sobre os diferentes temas abordados. Para além desta apresentação, foi feita uma exibição das caixas de primeiros socorros que os alunos poderiam ter em casa e tiveram oportunidade de partilhar com os colegas de turma.

*Figura 45 - Apresentações dos trabalhos de grupo*



Concluindo este momento de aprendizagem, os alunos preencheram uma tabela de autoavaliação, trazendo “uma importância acrescida já que nos permite testemunhar a evolução pela qual passou o papel do aluno neste processo e que o transformou de ator passivo em protagonista.” (Marques, 2015, p. 16), fazendo com que o aluno reflita sobre o seu desempenho, identificando aspetos a melhorar. De uma forma geral, esta atividade revelou-se bastante produtiva, proporcionando aos alunos uma aprendizagem significativa sobre os primeiros socorros e muito dinâmica. A participação ativa, o trabalho colaborativo e a aplicação prática dos conhecimentos permitiram uma assimilação mais eficaz dos conteúdos, reforçando a importância deste tema no quotidiano. O envolvimento e interesse demonstrados ao longo das diferentes fases

evidenciam o impacto positivo desta abordagem no desenvolvimento das competências dos alunos.

### 6.3.3. *Escrita de uma notícia*

O momento de aprendizagem “*Escrita de uma notícia*”, foi desenvolvido tendo como principal objetivo a exploração da estrutura da notícia como recurso didático, promovendo a compreensão das suas componentes essenciais e a sua interligação com outras áreas do conhecimento. As aulas decorreram entre os dias 22 e 24 de abril de 2024, durante a 6ª semana de intervenção.

Nestes dias, foram estruturadas quatro fases distintas: uma introdução ao conceito e estrutura da notícia, a produção coletiva de uma notícia, a sua articulação com a disciplina de Matemática e, por fim, uma atividade de escrita coletiva para apoiar os alunos na organização das suas ideias. Esta abordagem permitiu articular diferentes áreas do conhecimento, promovendo uma aprendizagem interdisciplinar, afinal “a interdisciplinaridade será sempre uma reação alternativa à abordagem disciplinar normalizadora (seja no ensino ou na pesquisa) dos diversos objetos de estudo.” (Thiesen, 2008, p. 547) reforçando a importância de estratégias que ultrapassem a fragmentação do saber e incentivem a conexão entre diferentes disciplinas.

Na primeira fase, foi apresentado um exemplar de jornal à turma, incentivando a discussão sobre os diferentes componentes do texto jornalístico. A partir de questões orientadoras, os alunos foram levados a refletir sobre a organização da notícia, identificando as suas partes fundamentais: título, lead (introdução) e corpo da notícia. Apesar de algumas dúvidas iniciais, este momento permitiu consolidar o entendimento da estrutura textual com recurso adicional do manual de Português.

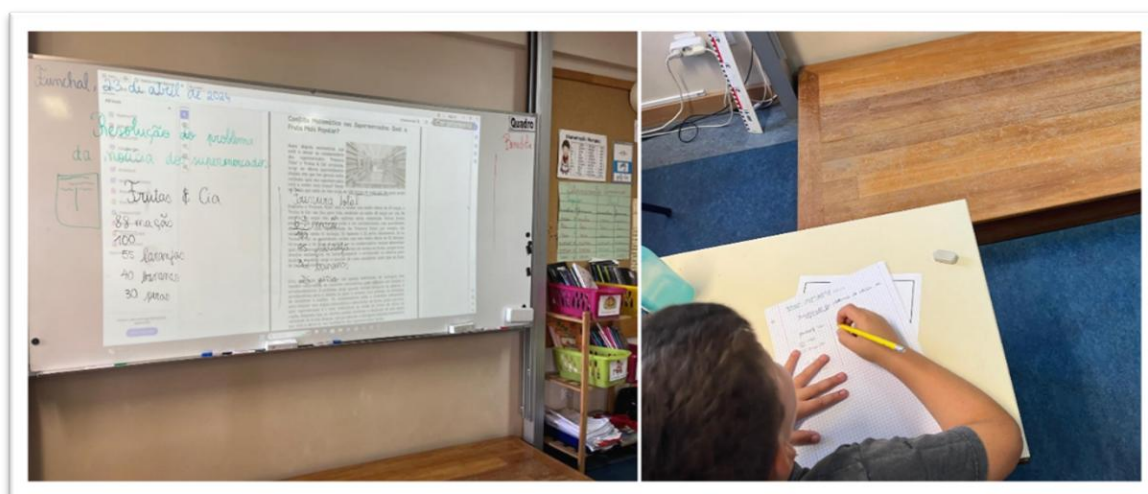
Na segunda fase, por sugestão da professora cooperante, os alunos participaram na construção de uma notícia, utilizando o livro de fichas de Português como suporte. A atividade foi iniciada com um diálogo sobre os elementos essenciais do texto, sendo primeiramente feita uma organização das informações em tópicos antes da redação final. Para dinamizar o processo, utilizou-se um dado de questões, promovendo a interação e a participação ativa dos alunos. Posteriormente, cada aluno transcreveu a notícia para o seu livro, consolidando os conhecimentos adquiridos.

**Figura 46 -** Registo da escrita da notícia no caderno de fichas



Na terceira fase, a atividade foi retomada com a interligação entre a notícia e a Matemática. Desta forma, foi lida e interpretada da mesma, identificando os seus elementos estruturais e analisando os dados numéricos presentes no texto. Este momento permitiu reforçar a interpretação de textos informativos e a recolha e tratamento de dados, nomeadamente através da identificação das quantidades de diferentes frutas mencionadas. Esta abordagem transversal incentivou os alunos a compreenderem como a informação textual pode ser analisada sob diferentes perspetivas.

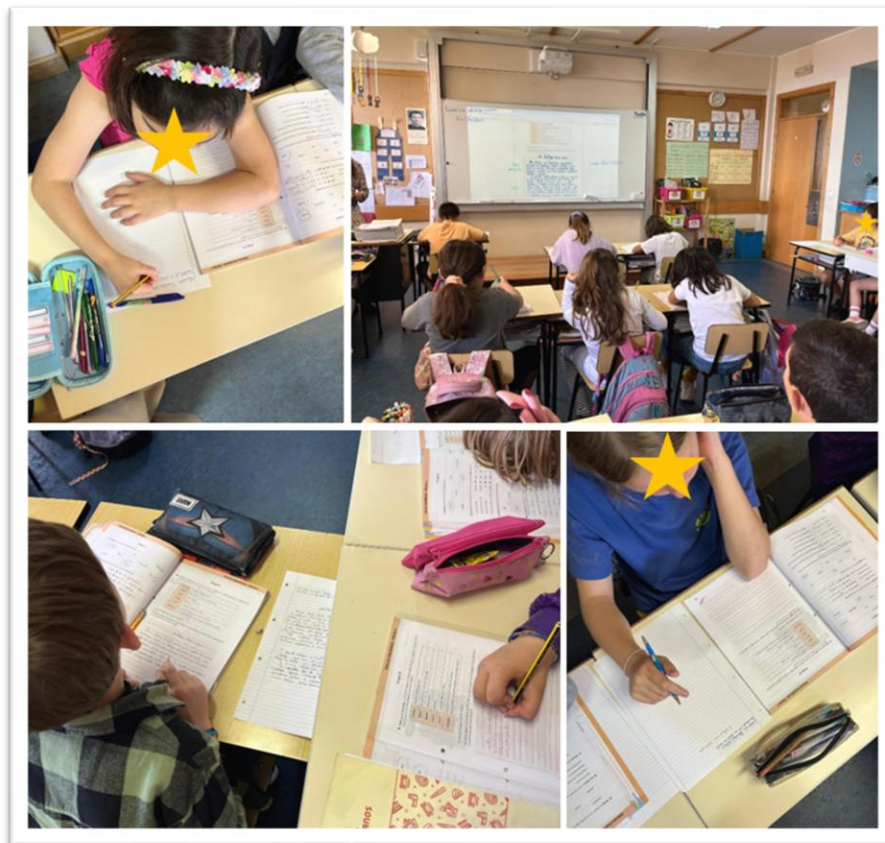
**Figura 47 -** Registo dos dados matemáticos recolhidos



Numa última fase, foi notório que muitos alunos enfrentaram dificuldades na elaboração das suas notícias, demonstrando falta de criatividade e dificuldades em organizar as suas ideias no papel. Durante o tempo livre e a correção das notícias, constatei que muitos alunos tiveram grandes dificuldades na tarefa, focando-se somente

nas frases já referidas e na sua ordem. Portanto, após esse intervalo, decidimos realizar a mesma notícia, novamente, em conjunto. Este exercício coletivo ajudou a orientar melhor os alunos, facilitando a compreensão do processo de escrita.

*Figura 48 - Escrita da notícia*



Em suma, esta atividade revelou-se essencial para o desenvolvimento das competências de escrita, leitura e organização de ideias, incentivando os alunos a estruturarem o pensamento de forma clara e coerente. O contacto com diferentes tipos de texto e a prática da escrita são fundamentais para a formação de leitores críticos e escritores competentes, contribuindo para o desenvolvimento global das competências linguísticas e cognitivas dos alunos. Adicionalmente, a atividade revelou desafios significativos, uma vez que os alunos demonstraram dificuldades na organização das ideias e na escrita autónoma. A forte orientação inicial na análise e escrita conjunta pode ter restringido a criatividade e autonomia dos alunos. Todavia, para melhorar este processo, teria sido mais eficaz, enquanto estagiária, adotar uma abordagem progressiva ao longo das semanas, incluindo atividades como brainstorming coletivo, uso de imagens como estímulo e exercícios graduais de escrita. Além disso, a implementação da

sequência didática permitiria uma aprendizagem mais estruturada e consistente, ajudando os alunos a desenvolver competências de escrita de forma mais autónoma e confiante.

#### 6.4. Projeto com a Comunidade Educativa: Páscoa

No âmbito da identidade católica da nossa escola, a última semana de aulas antes das férias foi marcada por um conjunto de atividades que visaram reforçar valores essenciais, como a partilha, a entreatajuda e o espírito comunitário. As iniciativas realizadas procuraram proporcionar momentos de convívio, reflexão e cooperação entre os alunos de diferentes anos de escolaridade, promovendo um ambiente de interação saudável e enriquecedor.

Desta forma, no dia 20 de março de 2024, na terceira semana de estágio, decorreu a tradicional caça aos ovos, uma atividade que ultrapassou o caráter lúdico e assumiu uma dimensão educativa e social. Antes da procura, ao longo dessa semana, cada aluno elaborou o seu próprio cesto, o que permitiu desenvolver a criatividade e o sentido de responsabilidade. Em consequência desta atividade, os alunos tiveram a oportunidade de esconder os ovos para a outra turma, bem como procurar os ovos escondidos pela outra sala, para além de dinamizarem a atividade com estátua humanas e música para tornar o ambiente mais divertido e desafiador. Adicionalmente, os alunos percorreram diferentes espaços da escola, mais especificamente as outras salas de aula das turmas que teriam estagiários, à procura dos seus ovos. Verificou-se, ainda, um forte espírito de cooperação, uma vez que aqueles que já tinham encontrado os seus ovos auxiliaram os colegas que enfrentavam dificuldades, fomentando o sentido de solidariedade e comunidade.

*Figura 49 - Caça aos ovos feita pelos alunos*



Após o lanche, foi possível a realização de atividades ao ar livre no pátio da escola. Todas as turmas foram organizadas pelos diferentes jogos, tais como, o jogo da lagarta e da maçã e, para concluir, realizou-se o jogo do “Meia-meia lua”, estes certamente geraram grande entusiasmo entre os alunos e acabaram por promover a responsabilidade e a participação ativa de todos.

Para terminar, nessa mesma semana, sexta-feira, mesmo sendo um dia fora do horário de estágio, com o nosso apoio e dos professores cooperantes de cada turma, a mesma ficou responsável por orientar a Via Sacra, proporcionando um momento de reflexão sobre as estações do caminho de Jesus. Esta vivência permitiu que os alunos se envolvessem num contexto de recolhimento e interiorização, reforçando os valores da fé e da empatia como é valorizado nas estratégias da ação educativa do estabelecimento. Em seguida, dirigimo-nos ao pavilhão, onde acompanhámos as atividades desportivas dinamizadas pelos alunos do 9.º ano. A interação entre diferentes faixas etárias revelou-se extremamente positiva, proporcionando momentos de diversão e cooperação.

Assim, as atividades desenvolvidas ao longo da semana, para fins de integrar a comunidade, permitiram não apenas momentos de lazer e descontração, mas também a valorização da partilha, da entreatajuda e do espírito comunitário, contribuindo para um ambiente escolar mais acolhedor, reforçando os laços entre alunos e consolidando valores essenciais à formação integral de cada um.

#### 6.5. Reflexão Crítica à Prática Pedagógica

A diversidade presente numa sala de aula exige uma abordagem diferenciada, que contemple não apenas o desempenho académico, mas também fatores como o contexto socioeconómico, as necessidades educativas específicas e a dinâmica de interação entre os alunos. A análise do grupo torna-se essencial para a implementação de práticas inclusivas e para a promoção do sucesso escolar. A diversidade de perfis dos alunos exige uma abordagem pedagógica diferenciada que permita a adaptação às suas diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem, com o objetivo de garantir que todos possam atingir o seu pleno potencial. Como refere Morgado (2003, pp. 25-26), citando UNESCO (1994, p.7), é crucial “reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagens, de modo a garantir um bom nível de educação para todos”. Alguns alunos demonstram um percurso regular e um

desempenho elevado, enquanto outros enfrentam dificuldades de aprendizagem e necessitam de medidas de apoio específicas. Para que todos os alunos possam progredir, é fundamental “a utilização de currículos adequados, uma boa organização escolar, estratégias pedagógicas apropriadas, o uso de recursos diversificados e a cooperação com toda a comunidade escolar” (Morgado, 2003, pp. 25-26, citando UNESCO, 1994, p.7). Assim, a adoção de metodologias diferenciadas e flexíveis torna-se imprescindível para que cada aluno disponha das ferramentas necessárias para alcançar o sucesso escolar.

A prática pedagógica que desenvolvi ao longo deste período revelou-se uma experiência profundamente enriquecedora, permitindo-me consolidar diversas competências essenciais enquanto futura docente do 1.º CEB. Desde a elaboração das planificações até aos contributos dos docentes do estabelecimento, cada momento representou uma oportunidade de aprendizagem. As ferramentas adquiridas ao longo do estágio foram fundamentais para que este percurso fosse vivido com maior leveza e entusiasmo, proporcionando-me uma visão mais ampla sobre os desafios e as recompensas inerentes à profissão docente.

Enquanto estudante universitária, uma das tarefas mais desafiadoras e enriquecedoras é a elaboração de uma planificação de aula eficaz, visto que esta é uma ferramenta essencial para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. A planificação das atividades revelou-se um processo repleto de dúvidas e inseguranças, sobretudo no início. No entanto, à medida que fui adquirindo maior autonomia e confiança, tornou-se evidente o impacto positivo desse trabalho estruturado. É de salientar que, o retorno dos alunos, expresso na sua compreensão dos conteúdos e no entusiasmo demonstrado ao longo das atividades, tornou este processo particularmente gratificante. Para além disso, este percurso evidenciou que a prática docente não se resume à transmissão de conhecimento, mas envolve uma constante adaptação e aperfeiçoamento das estratégias utilizadas.

De facto, "a reflexão sobre a própria prática é, em si mesma, um motor essencial de inovação" (Perrenoud, 1993, p. 186). Através da reflexão contínua, fui capaz de identificar pontos de melhoria, reajustar estratégias e compreender de forma mais aprofundada as necessidades da turma. Esta introspeção permitiu-me não só evoluir enquanto futura professora, mas também desenvolver um olhar crítico e construtivo sobre o processo de ensino-aprendizagem. A capacidade de analisar e reformular a prática

pedagógica constitui um pilar fundamental para o crescimento profissional e para a promoção de um ensino mais eficaz e significativo.

Neste contexto, a prática, que "consiste numa atividade complexa através da qual os aprendizes criam cultura e se tornam seres humanos conscientes da sua situação e da sua falta de poder" (Marques, 1999, p. 51), reforça a importância do papel do professor na construção de um ambiente de aprendizagem onde os alunos não sejam apenas recetores passivos de conhecimento, mas sim participantes ativos no seu próprio desenvolvimento. Ao longo do estágio, procurei estimular a autonomia dos alunos, incluído o aluno PLNM, o que de facto foi um grande desafio, incentivando-os a explorar, questionar e construir conhecimento de forma dinâmica e significativa.

Assim, posso concluir que, ao longo destes meses, consegui estabelecer com os alunos e com os professores uma relação baseada no carinho, na amizade e na ajuda. Esta ligação revelou-se essencial para a criação de um ambiente de aprendizagem positivo, onde cada criança se sentiu valorizada e motivada a participar ativamente. Os laços construídos ao longo desta experiência reforçaram a minha convicção de que o ensino vai muito além da transmissão de conteúdos – trata-se, acima de tudo, de um compromisso humano e afetivo, que exige dedicação e empatia.

## Capítulo 7 | Intervenção Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico – Prática Pedagógica III | 4.º ano de escolaridade

---

“Sair pode ser um meio maravilhoso de as crianças aprenderem mais acerca delas próprias e das outras pessoas que as rodeiam” (Roberts, 2004, p. 156).

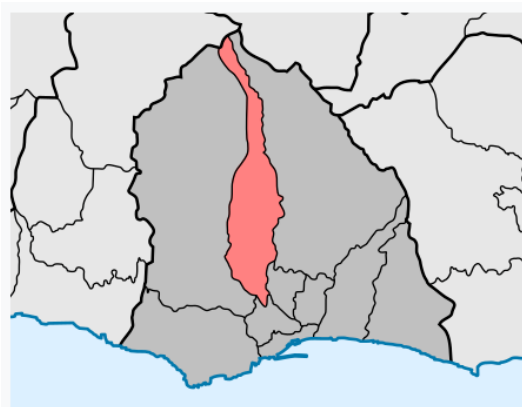
Este capítulo, à semelhança com os anteriores faz uma retrospectiva sobre aquela que foi a minha prática na Prática Pedagógica III (PPIII), desenvolvida em contexto do 1.º Ciclo de Educação Básica, numa turma de 4.º ano. Ao contrário da intervenção pedagógica enquadrada no âmbito da Unidade Curricular (UC) da PPII, esta foi realizada numa escola de cariz público. No que diz respeito ao tempo desta prática, a mesma teve um total de 135 horas, divididas como as práticas anteriores. Esta, foi realizada na turma C, entre 7 de outubro de 2024 e 4 de dezembro de 2024, sob a orientação da orientadora científica da Universidade da Madeira (UMa) e da professora cooperante.

### 7.1. Caracterização do Ambiente Educativo

#### 7.1.1. Caracterização do Meio Envolverte

A Escola do 1.º Ciclo com Pré-Escolar localiza-se na freguesia de São Roque, acolhendo alunos provenientes tanto desta freguesia como de outras localidades.

**Figura 50** - Demarcação do concelho do Funchal e da freguesia de São Roque



**Fonte:** Retirado de

[https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o\\_Roque\\_%28Funchal%29](https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Roque_%28Funchal%29), visitado no dia 24

de fevereiro de 2025

**Figura 51 - Brasão da freguesia de São Roque**



**Fonte:** <https://www.jf-saoroque.pt/brasao/>

A freguesia de São Roque dispõe de um Centro Cívico onde se encontram serviços autárquicos, nomeadamente a Junta de Freguesia e a Casa do Povo. Além disso, conta com diversas infraestruturas e instituições nos domínios da saúde, do desporto, da cultura, do comércio e da solidariedade social, garantindo o acesso a um conjunto de serviços essenciais à população local. Estas entidades desenvolvem, ainda, diversas atividades de carácter social, cultural, recreativo e desportivo, promovendo a integração e o desenvolvimento da comunidade.

No que concerne à rede educativa, São Roque dispõe de estabelecimentos de ensino desde a educação pré-escolar até ao ensino superior, sendo servida por infantários, escolas básicas e pela Universidade da Madeira.

**Tabela 5 - Parcerias/serviços na freguesia de São Roque**

<ul style="list-style-type: none"> <li><input checked="" type="checkbox"/> Associação de Pais</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> Secretaria Regional de Educação</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> Direção Regional de Educação</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> Delegação Escolar do Funchal</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> CREE Funchal</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> Câmara Municipal do Funchal</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> Junta de Freguesia de São Roque</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> Centro de Saúde do Bom Jesus</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> Universidade da Madeira</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> Clube Sports Marítimo (andebol)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input checked="" type="checkbox"/> Centro de Saúde de Santo António</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> Empresa de Transportes Públicos "Horários do Funchal"</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> Cine -Teatro de Santo António</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> Ludoteca do Parque de Santa Catarina e da Penteadá</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> Biblioteca Municipal do Funchal</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> Clube Desportivo de São Roque</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> ESFUMA (futebol)</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> Outras...</li> </ul>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Fonte:** PEE da Escola da Achada do Funchal, 2024 – 2028

### 7.1.2 Caracterização da Instituição

Inaugurada a 21 de setembro de 2009, a escola que deu lugar à minha PPIII terá sido amplamente procurada, sobretudo devido à sua localização estratégica. De um modo geral, os encarregados de educação demonstram um elevado interesse em matricular os seus educandos neste estabelecimento de ensino, mesmo residindo fora da sua área geográfica de abrangência (dados do PEE 2024-2028).

O estabelecimento de ensino funciona em regime de funcionamento em horário alargado, adotando um modelo de funcionamento cruzado que decorre entre as 8h00 até às 18h15, sendo considerada uma escola a tempo inteiro. As atividades curriculares estão distribuídas em dois turnos: o 1.º e o 2.º ano de escolaridade frequentam aulas de manhã, entre as 8h00 e as 13h00, enquanto o 3.º e 4.º ano de escolaridade realizam-nas à tarde, das 13h15 às 18h15. Adicionalmente, este estabelecimento conta com cerca de 242 crianças, 38 docentes e 27 profissionais não docentes, garantindo um funcionamento eficiente.

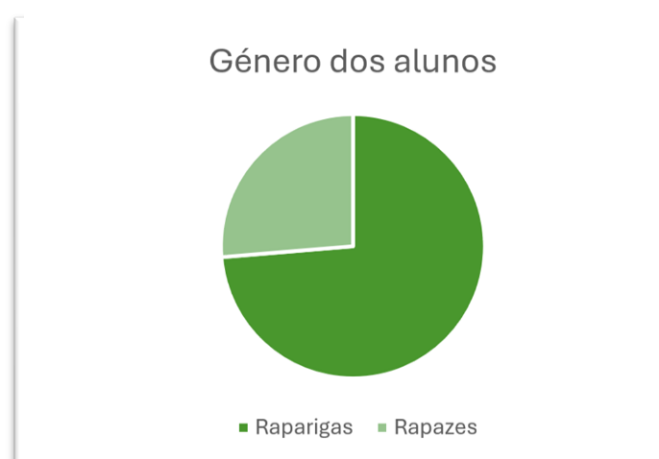
A escola possui três pisos, um dos quais designado para o estacionamento dos veículos dos docentes e ainda com uma rampa de acesso interno destinada aos veículos dos encarregados de educação. O edifício, está rodeado por pátios e áreas verdes, proporcionando um ambiente agradável e funcional. A entrada faz-se por dois portões no rés-do-chão, onde se encontram três salas de pré-escolar, uma sala do 1.º ciclo, receção, refeitório, cozinha industrial e três casas de banho. As crianças da educação pré-escolar dispõem de três espaços exteriores para recreio. No segundo piso, existem quatro salas do 1.º ciclo, duas casas de banho, secretaria e sala de professores. Há ainda um espaço exteriores para recreio e Educação Física. Para além disso, este piso inclui salas especializadas de TIC, Música e Artes Visuais, equipadas com recursos pedagógicos diversificados.

Em suma, a instituição dispõe de vários recursos materiais, didáticos e tecnológicos, em bom estado, proporcionando condições favoráveis ao ensino. Adicionalmente, a organização estrutural e funcional da escola reflete um compromisso com a qualidade da educação, disponibilizando espaços adequados e uma equipa pedagógica qualificada para promover aprendizagens significativas.

### 7.1.3. Caracterização da Turma

A turma C do 4.º ano é composta por 19 (dezanove) alunos, 14 (catorze) raparigas e 5 (cinco) rapazes. Apresenta um bom nível de assiduidade e pontualidade, com justificações adequadas em caso de falta.

**Figura 52 - Gráfico do género dos alunos**



No que diz respeito à participação, observa-se um grupo motivado e ativo e outro mais tímido e inseguro, com dificuldades em intervir e expressar opiniões. O comportamento é muito satisfatório, evidenciando respeito pelas regras e um forte espírito de companheirismo. Nesta turma, apresentam-se três alunos com algumas dificuldades de aprendizagem, que requerem um acompanhamento mais individualizado. Para responder às suas necessidades, é-lhes prestado apoio curricular em contexto de sala de aula, permitindo uma aprendizagem mais ajustada ao seu ritmo e promovendo a sua progressão académica.

**Tabela 6 - Horário do Apoio**

Tipo de Apoio	Alunos apoiados	Dias	Horário
<b>Especializado</b>	Três alunos referenciados e integrados na EMAEI.	Apoio Curricular em contexto de sala de aula.  Apoio em turno contrário, em pequeno grupo.	Às 2 <sup>as</sup> , 3 <sup>as</sup> , 4 <sup>as</sup> e 6 <sup>as</sup> , num total de 10h semanais.  Durante o turno contrário, num total de 2h semanais, cada aluno.

**Fonte:** PCT da sala do 4º ano – turma C, 2024/2025

A aprendizagem decorre de forma globalmente positiva, sendo necessário um apoio mais personalizado para esses alunos. A disciplina de Estudo do Meio desperta grande interesse, com os alunos a colocarem questões frequentes. Apesar de algumas dificuldades, a disciplina de Matemática é também apreciada, com os alunos a procurarem esclarecer dúvidas ativamente. No que toca à disciplina de Português, os alunos demonstram boa capacidade de comunicação e escrita, com poucos erros ortográficos, porém, para uma turma de 4.º ano, é evidente as dificuldades na leitura, não sendo esta fluente, acabando por dificultar a interpretação de enunciados. É de salientar que, embora estas características se apliquem à turma como um todo, é fundamental reconhecer que cada aluno possui particularidades próprias. Ao fazer as devidas avaliações ao longo da PPIII, as competências dos alunos e dificuldades variam, refletindo diferentes ritmos de aprendizagem e necessidades individuais.

No plano das relações interpessoais, o ambiente é positivo e cooperativo. Os alunos respeitam-se mutuamente e privilegiam o diálogo na resolução de conflitos, contribuindo para um espaço de aprendizagem harmonioso e inclusivo. Adicionalmente, a turma inclui uma aluna com epilepsia, necessitando de medicação SOS em caso de convulsão. Esta encontra-se acessível junto à sala de aula e à sala das professoras, com as devidas instruções.

#### 7.1.3.1. Organização do ambiente educativo da sala de aula

A sala constitui o espaço curricular da turma, situando-se no piso térreo do edifício. Apesar da sala ser ocupada por uma turma de 1.º ciclo, esta estaria idealizada para ser ocupada por um grupo da educação pré-escolar, desta forma, a mesma contém um anexo e uma casa de banho, a qual os alunos utilizavam somente para lavar as mãos caso fosse necessário. Adicionalmente, a sala incluía um pequeno espaço exterior que permitia ser usufruído pelos alunos em alguns momentos de aprendizagem.

**Figura 53 - Planta da sala de aula**

Trata-se de uma sala ampla e bem ventilada, cuja organização foi planeada para otimizar o acompanhamento pedagógico dos alunos e promover um ambiente propício à aprendizagem. As mesas encontram-se dispostas em grupos de 3 e 4 mesas (cor verde), alinhadas umas atrás das outras, estratégia que visa favorecer a concentração dos alunos e minimizar potenciais distrações para além de disponibilizar de uma boa visão para o quadro de giz e o quadro interativo (cor menta e cor azul-escura). Ressalto que, apesar dos alunos estarem agrupados em pequenos grupos, os alunos que necessitavam de apoio estariam estrategicamente posicionados nas pontas das mesas para que a professora de apoio os conseguisse auxiliar facilmente e prestar o melhor apoio.

Na entrada da sala encontramos um placar (cor azul-clara) onde estão afixadas todas as informações acerca da mesma, tais como, lista de alunos, horário, disciplinas extracurriculares, entre outros. Nessa mesma parede, perpendicularmente, tinha diversos armários de arrumação (cor laranja) com materiais de plástico, manuais dos alunos, um para a disciplina de Inglês, etc.

No fundo da sala encontra-se o quadro de giz (cor verde-clara), o quadro interativo e a secretária da professora titular de turma (cor amarela). Além disso, havia um placar (azul-claro) que percorria toda a parede da lateral opostas às janelas de acesso ao exterior (cor roxa), em que estava organizado de forma a que metade do espaço fosse para a exposição dos trabalhos dos alunos e a outra metade para fixar cartazes alusivos a diferentes conteúdos programáticos.

### 7.1.3.2. Horário Semanal

De facto, a autonomia permite que cada escola adapte a sua organização às necessidades específicas dos alunos, ao contexto local e às diretrizes curriculares, promovendo uma aprendizagem mais eficaz e equilibrada. Assim, para auxiliar esta reflexão, o Despacho n.º 7486/2013 define que “A autonomia pedagógica e organizativa das escolas concretiza-se designadamente através da gestão e organização dos tempos escolares, da definição das atividades educativas e do acompanhamento dos alunos.” (Despacho normativo n.º 7/2013, Capítulo I, Artigo 3.º, alínea 1, p. 18889).

Desta forma, o horário da turma C divide-se tendo em conta a importância da gestão dos tempos escolares, das atividades educativas e do acompanhamento dos alunos.

*Tabela 7 - Horário da turma*

Horas / Dias	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
13:15 – 14:15	INGLÊS	MÚSICA	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS
14:15 – 15:30	PORTUGUÊS	PORTUGUÊS	ESTUDO DO MEIO	EDUCAÇÃO FÍSICA	MATEMÁTICA
15:30 – 15:30	INTERVALO				
16:00 – 17:15	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	ESTUDO DO MEIO
17:15 – 18:15	APOIO AO ESTUDO	ARTES VISUAIS	INGLÊS	APOIO AO ESTUDO	ARTES VISUAIS

**Fonte:** PCT da sala do 4º ano – turma C, 2024/2025

Atendendo ao horário da turma, destaca-se os tempos curriculares do Português, Matemática e Estudo do Meio que, por sua vez, apesar de terem horas fixas a serem cumpridas, as mesmas eram geridas pela professora titular de turma de forma flexível e autónoma, sendo sujeito a alterações. Na mesma sequência, as TIC foram trabalhadas na área de Estudo do Meio, havendo uma reorganização das áreas a trabalhar, sempre que necessário.

Para além disso, as áreas curriculares não disciplinares foram trabalhadas de forma transversal, uma vez que “a clareza e delimitação das aprendizagens pretendidas e a possibilidade de organizar de forma flexível a estrutura, a sequência e os processos que a elas conduzem” (Roldão, 1999, p. 54), tiveram em consideração que houve fases que “implicam um tratamento disciplinar ou interdisciplinar e, outras, metadisciplinar, tanto

a nível dos conceitos como dos procedimentos e atitudes, o que permite a construção conjunta das competências transversais e das disciplinas.” (Alonso, 2005, p. 24).

## 7.2. Princípios fundamentais à ação educativa

A ação educativa assenta em princípios fundamentais que orientam as práticas pedagógicas, garantindo uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa. Entre estes princípios, destaca-se o da inclusão, que assegura que todos os alunos, independentemente das suas características individuais, têm acesso a uma aprendizagem ajustada às suas necessidades. Segundo Perrenoud (1993) “não existe um aluno no singular (...)” (p. 28) visto que todos os alunos têm diversidade “nas maneiras de aprender, no funcionamento intelectual e relacional, etc) (p. 28). Desta forma, a diferenciação pedagógica complementa este princípio, promovendo estratégias e métodos adequados a diferentes ritmos e estilos de aprendizagem pois “(...) a qualidade e eficácia do processo educativo depende, ainda que não exclusivamente, do clima de sala de aula, tornando-se imprescindível que este seja estimulante (...)” (Morgado, 2003, citando Dean, 2000, p. 96)

### 7.2.1. A importância da leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico

A aprendizagem da leitura no 1.º Ciclo está profundamente ligada aos princípios fundamentais da ação educativa, sendo um pilar essencial para o desenvolvimento integral dos alunos, contudo, “Em todo o processo, o aluno tem necessidade de alguém que o apoie, que lhe revele o que ele dispõe para aprender.” (Simão, 2002, 85). Desta forma, leva a que o princípio da inclusão assegure que todos os alunos, independentemente das suas dificuldades tenham acesso a estratégias diversificadas que lhes permitem desenvolver competências leitoras. A diferenciação pedagógica reforça esta abordagem, garantindo métodos adequados aos diferentes ritmos de aprendizagem por parte do professor visto que este está em “(...) constantes ajustamentos em matéria de gestão curricular.) (Morgado, 2003, p. 116).

A leitura é também uma ferramenta de autonomia, permitindo aos alunos aceder ao conhecimento e desenvolver pensamento crítico. Neste sentido, a flexibilidade curricular possibilita a adaptação dos conteúdos de leitura aos interesses dos alunos, tornando a aprendizagem mais motivadora. Todavia, de acordo com o *Programa e Metas*

*Curriculares de Português do Ensino Básico* é possível destacar que a importância da leitura é um pilar fundamental no desenvolvimento das competências linguísticas e, em concordância com Simão (2002), espera-se que no final do 1.º ciclo do Ensino Básico “(...) os alunos possam ler textos adequados à sua idade de forma autónoma e utilizem os recursos ao seu alcance para superar as dificuldades que possam encontrar (...)” (p. 126).

Para além disso, a participação ativa na leitura, através de atividades colaborativas, favorece o princípio da cidadania, incentivando o diálogo e o respeito pelas opiniões dos outros. Da mesma forma, a leitura constitui um alicerce para a aprendizagem ao longo da vida, promovendo hábitos que acompanham o aluno para além do percurso escolar. Esta aprendizagem, em conjunto com a formação integral do aluno, é efetivamente promovida pela leitura, que estimula não só a competência linguística, mas também a criatividade, a empatia e a reflexão sobre valores sociais e culturais. Conforme defende Pereira (2016), citando Viana e Teixeira (2002), a leitura não se restringe à mera descodificação do significado do texto, mas constitui um processo que estimula o pensamento crítico e a apreciação individual, promovendo o desenvolvimento global do aluno. Partindo deste princípio, além de promover a fluência, procurou-se incentivar, ao longo do estágio da PPIII, o gosto pela leitura, proporcionando o contacto com textos apelativos e diversificados. Assim, de acordo com de Brito (2010) “Podemos estimular estas crianças, (...), mostrando a elas modelos de leitura, pois o professor é o modelo de leitor.” (p. 14)

Para além disso, a avaliação formativa, por sua vez, desempenha um papel crucial no acompanhamento do progresso leitor, permitindo identificar dificuldades e ajustar estratégias pedagógicas. Desta forma, a leitura no 1.º ciclo não é apenas uma competência técnica, mas um elemento fundamental para a concretização dos princípios educativos, promovendo o sucesso escolar e a formação de cidadãos autónomos e reflexivos, visto que “(...) os alunos aprendem progressivamente a utilizar a leitura com a finalidade de informação e aprendizagem.” (Simão, 2002, p. 126).

### 7.3. Trabalho de Projeto da História de Portugal

O trabalho de projeto é uma abordagem pedagógica baseada na metodologia ativa, na qual os alunos assumem um papel central na construção do conhecimento. De facto, o

trabalho de projeto é “um método de trabalho que requer a participação de cada membro de um grupo, segundo as suas capacidades, com o objectivo de realizar um trabalho conjunto, decidido, planificado e organizado de comum acordo” (Mateus, 2020, p. 6, citando Castro & Ricardo, 2001, p. 8).

Para além disso, caracteriza-se por ser uma investigação orientada para a resolução de um problema, a criação de um produto ou a exploração de um tema de interesse. Segundo Souza (2004), o ensino deve ser estruturado para que as crianças possam, progressivamente, perceber a relevância dos conceitos aprendidos na sala de aula, à medida que os experimentam em situações concretas, na medida que “a criança deve ir experimentando aos poucos a utilidade dos conhecimentos desenvolvidos em sala de aula.” (s.p.). Esse processo ajuda a consolidar o conhecimento e a desenvolver habilidades práticas, permitindo que os alunos vejam a relação direta entre a teoria e a realidade, o que torna a aprendizagem mais significativa e motivadora.

Tendo em conta esta informação, foi realizado um projeto no âmbito da disciplina de Estudo do Meio, abordando todo o conteúdo acerca da História de Portugal. Este projeto foi pensado ao longo do estágio da PPIII, observando todo o entusiasmo que era transmitido por parte dos alunos na vontade de aprender mais e que, por fim, acabou por contagiar todo o meio. As implementações destes momentos de aprendizagem decorreram entre os dias 15 de outubro e 4 de dezembro, abrangendo um período de sete semanas, durante as quais foram desenvolvidas diversas estratégias e dinâmicas para trabalhar a História de Portugal de forma envolvente e interdisciplinar.

Nas primeiras duas semanas dedicadas a esta temática, correspondentes à segunda e terceira semana de intervenção, a abordagem inicial consistiu na criação da história intitulada "*Uma viagem ao passado*", onde dois alunos viajavam no tempo para descobrir mais sobre acontecimentos históricos. Paralelamente, foi realizada uma atividade de dramatização, integrando as disciplinas de Português e Estudo do Meio, promovendo, assim, a interdisciplinaridade e estimulando a criatividade dos alunos, a escrita e a leitura. Para além disso, com a escuta da música relacionada com a temática abordada, os alunos tiveram oportunidade de treinar a mesma de forma a manter a aprendizagem mais dinâmica, com o auxílio do preenchimento de lacunas da letra da canção.

*Figura 54 - Atividades de dramatização dos alunos*



Na terceira semana de trabalho sobre a História de Portugal, ou quarta semana de intervenção, começou a ser disponibilizado um resumo estruturado dos conteúdos abordados. Este material tinha como objetivo consolidar o conhecimento adquirido e servir de apoio ao estudo autónomo dos alunos.

*Figura 55 - Resumos atribuídos aos alunos*



Na quarta semana deste projeto, correspondente à quinta semana de intervenção, a estratégia de ensino foi ajustada com base no conhecimento prévio dos interesses da turma. Assim, adotou-se uma abordagem mais dinâmica e interativa, incentivando o

diálogo entre os alunos, a visualização de vídeos relacionados com os temas e a exploração dos conteúdos de uma forma mais contextualizada e acessível. Esta metodologia procurou promover uma maior imersão no período histórico estudado, permitindo que os alunos se envolvessem ativamente na aprendizagem.

*Figura 56 - Aulas dinâmicas*

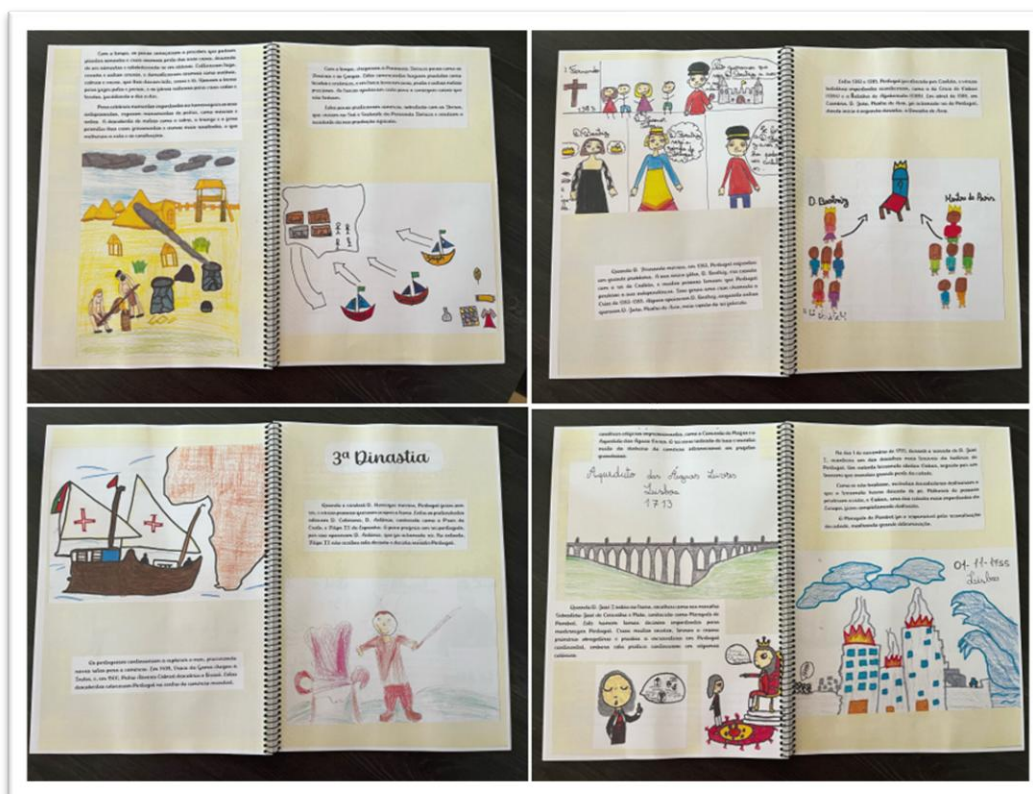


Na quinta semana, correspondente à sexta semana de intervenção, foi dada continuidade às estratégias anteriormente aplicadas, introduzindo-se, contudo, uma nova fase no processo de ensino-aprendizagem. Inicialmente, foi feita uma leitura e revisão geral dos conteúdos trabalhados até ao momento com pequenos excertos da matéria que fora atribuída a cada aluno separadamente. Posteriormente, cada aluno recebeu um desses excertos, com o objetivo de o ilustrar através de um desenho, consolidando a compreensão dos acontecimentos históricos de forma criativa.

Paralelamente, ao longo destas semanas, foram entregues mais resumos da matéria com lacunas por preencher, permitindo não só a revisão contínua dos temas abordados, mas também a identificação de dificuldades individuais e a adoção de estratégias diferenciadas para apoiar a aprendizagem.

Nas últimas duas semanas de intervenção, foram realizadas apresentações dos excertos e respetivos desenhos, onde cada aluno teve a oportunidade de explicar a sua interpretação dos acontecimentos históricos representados. Para concluir esta abordagem, no final da PPIII, foi entregue à turma um livro da História de Portugal, reunindo toda a narrativa e ilustrações criadas pelos alunos, constituindo um registo da aprendizagem desenvolvida ao longo do projeto.

**Figura 57 - Livro da História de Portugal**



Este trabalho-projeto revelou-se uma experiência enriquecedora, promovendo uma aprendizagem ativa e significativa da História de Portugal. A diversidade de estratégias adotadas, como a dramatização, a exploração de conteúdos através do diálogo, a ilustração e a construção do livro final, permitiu um maior envolvimento dos alunos e facilitou a consolidação dos conteúdos.

Para além do conhecimento histórico, este projeto contribuiu para o desenvolvimento de competências essenciais, como a expressão oral e escrita, a cooperação e a autonomia no estudo. A utilização de resumos com lacunas possibilitou uma revisão contínua e permitiu adaptar a abordagem às dificuldades individuais dos alunos. O culminar deste trabalho na criação de um livro coletivo reforçou a importância de metodologias ativas no ensino da História, tornando a aprendizagem mais dinâmica e participativa. Esta experiência demonstrou que estratégias inovadoras não só tornam o ensino mais envolvente, como também promovem o pensamento crítico e a construção do conhecimento de forma colaborativa.

#### 7.4. Momentos de aprendizagem

“Aprender é dar sentido e significado à realidade, ou seja, compreender, relacionar e sentir para poder agir e reagir” (Alando, 2005, p. 21)

Ao longo da minha PPIII, foram realizados vários momentos de aprendizagem tendo em conta as planificações semanais propostas pela docente cooperante, articulando com os interesses dos alunos e o programa a ser seguido. É de salientar que, devido às exigências do seguimento do programa para o 1º ciclo, muitas das vezes era pedido que recorresse ao manual, tornando-se um grande desafio para a planificação de atividades mais dinâmicas, integradas e significativas para além do preenchimento dos manuais. Neste tópico, é dado a conhecer, de forma sintetizada, todas as atividades que contribuíram para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

##### 7.4.1 *A Matemática em movimento*

O momento de aprendizagem designado “*A Matemática em movimento*” desenvolveu-se no dia 19 de novembro de 2024, na sexta semana de estágio. No âmbito das comemorações do Dia do Pijama e da Missão Pijama, foi realizada uma atividade com o intuito de consolidar e colocar em prática os conteúdos explorados na área de matemática com jogos tradicionais que envolviam a numeração até 200 mil.

De facto, “O uso do jogo como elemento de aprendizagem fomenta o desenvolvimento de ambientes atrativos que levam os alunos a divertirem-se ao organizar o seu pensamento, propiciando um desenvolvimento integral” (Godinho, 2018, p. 42), assim, a atividade foi organizada em três estações, cada uma composta por duas equipas de três elementos, com uma das equipas contando com quatro participantes. Adicionalmente, este momento dividia-se em duas fases, a primeira referente aos jogos e a segunda remetia para a organização de dados e cálculos dos resultados obtidos por cada equipa.

Na primeira estação, os alunos tinham como objetivo lançar objetos para dentro de três arcos suspensos de diferentes tamanhos, posicionados lado a lado. Cada arco atribuía uma pontuação específica consoante a sua dimensão: o arco mais pequeno correspondia a 25 mil pontos, o arco médio a 20 mil pontos e o arco maior a 15 mil pontos. Os participantes lançavam os objetos a partir de uma determinada distância, tentando acumular o maior número possível de pontos.

*Figura 58 - Primeira estação da atividade*



A segunda estação desafiava os alunos a trabalhar em pares. Utilizando dois arcos grandes, cada par deveria posicionar o arco entre as suas barrigas e, ao sinal de partida, percorrer um circuito sem deixar o arco cair. Caso este caísse, os alunos teriam de passar o arco à outra equipa para que esta tivesse oportunidade de iniciar o percurso. O objetivo era completar o trajeto com sucesso, promovendo o equilíbrio e a coordenação motora dos participantes. A equipa que completasse o percurso com sucesso adicionava 50 mil pontos aos seus cálculos.

*Figura 59 - Segunda estação da atividade*



Por fim, na terceira estação, cada equipa recebia um arco e o objetivo era lançá-lo de forma a acertar nos pins dispostos em formação triangular. A disposição dos pins incluía um pin mais avançado, dois em posição intermediária e três na última linha. A

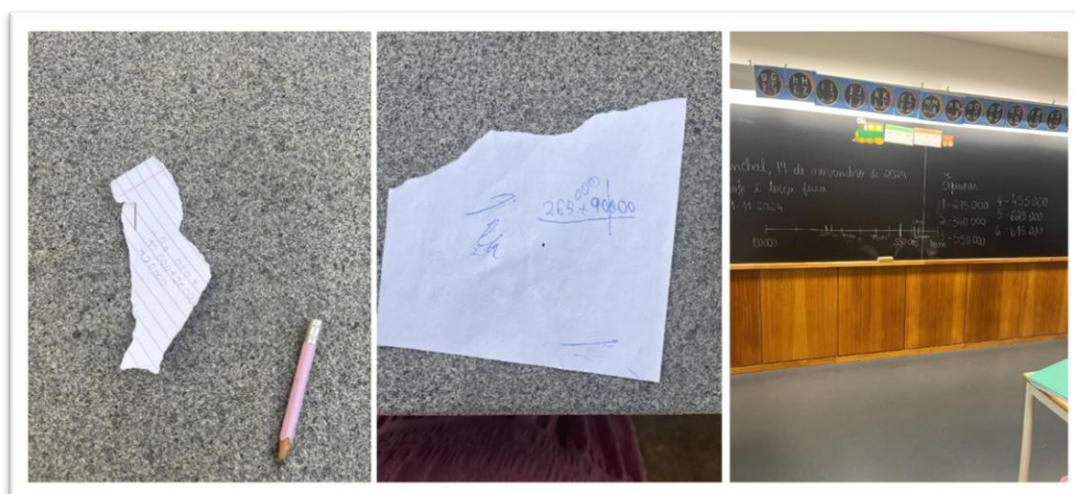
pontuação atribuída dependia da distância do pin atingido: os pins mais afastados valiam 25 mil pontos, os intermediários 20 mil pontos e os mais próximos 15 mil pontos.

*Figura 60 - Terceira estação da atividade*



Após a realização dos jogos, as equipas reuniram-se na sala de aula para somar as pontuações obtidas e alcançar um total superior a 200 mil pontos. Para além disso, foi desenhado uma reta numérica no quadro em que cada equipa teria de colocar o resultado obtido por ordem crescente e fazer a sua leitura em voz alta, podendo também compreender o valor posicional nos números.

*Figura 61 - Estratégias e organização de cálculo*



Este momento de aprendizagem permitiu reforçar o raciocínio matemático, bem como promover o espírito de equipa e a colaboração entre os alunos. De acordo com Serrano et al.. (2018), “são várias as propostas e os estudos que indicam a importância dos aspetos corporais como indispensáveis à construção do conhecimento e na elaboração das representações da criança” (p. 5). Nesse sentido, os jogos foram concebidos para promover a interação entre os alunos, a motricidade e a aplicação de conceitos numéricos de forma lúdica. Os mesmos autores referem ainda que, segundo Piaget, “a inteligência está ligada às sensações e à ação motora nos primeiros anos de vida da criança” (p. 5), uma vez que esta desempenha um papel fundamental não só na coordenação de atividades associadas à inteligência sensoriomotora, mas também na evolução de outras capacidades cognitivas.

#### *7.4.2. Da História ao palco*

O momento designado “*Da História ao palco*” foi desenvolvido no âmbito de uma abordagem interdisciplinar no dia 28 de outubro de 2024, na terceira semana do estágio da PPIII. Neste momento de aprendizagem, foi realizada uma atividade de dramatização associada ao Estudo do Meio, na qual os alunos foram desafiados a dar continuidade a uma história. Esta estratégia pedagógica visou estimular a criatividade, a expressão oral e a escrita, bem como a cooperação entre os alunos.

Divididos em dois grupos, os alunos demonstraram capacidade de organização e alinhamento de ideias, conseguindo apresentar encenações com estruturas narrativas coerentes e temáticas semelhantes, apesar da liberdade criativa que lhes foi concedida.

**Figura 62** - *Momento de escrita das narrativas*



A atividade revelou-se produtiva, evidenciando o empenho e a imaginação das crianças na construção das suas narrativas. Este resultado reflete não só a compreensão dos conteúdos abordados, mas também a capacidade de trabalho colaborativo e a partilha de uma visão comum.

Com o meu apoio e da professora cooperante, os alunos foram orientados na tomada de decisões, garantindo que a narrativa se mantivesse fiel aos temas propostos. A atividade de dramatização desenvolvida permitiu não só reforçar os conteúdos curriculares de Estudo do Meio, mas também potenciar competências essenciais como a criatividade, a comunicação e a cooperação. Através desta abordagem pedagógica, confirmou-se que o jogo dramático infantil, tal como defendido por Slade (1978), "só tem lugar onde oportunidade e encorajamento lhe são conscientemente oferecidos por uma mente adulta" (p. 18), evidenciando o papel essencial do professor na orientação do processo criativo dos alunos.

*Figura 63 - Dramatização das narrativas*



De um modo geral, a atividade revelou-se eficaz para a promoção do envolvimento dos alunos, estimulando competências transversais como a criatividade, a comunicação e o trabalho em equipa. Além disso, a dramatização demonstrou ser um instrumento poderoso na promoção da imaginação e do pensamento crítico, uma ideia que é reforçada por Kot-Kotecki (2015), ao afirmar que "o palco principal da imaginação da Escola corporiza-se através da educação artística" (p. 24). Esta perspetiva destaca a relevância da expressão dramática como ferramenta educativa, capaz de criar um ambiente de aprendizagem mais envolvente e significativo.

Por outro lado, o envolvimento dos alunos na construção coletiva da narrativa ilustra o potencial da educação artística na formação do indivíduo e da comunidade,

conforme sublinhado por Kot-Kotecki, Cristovão e Sousa (2023): "(...) a educação artística fomenta habilidades de pensamento criativo e crítico, bem como aumenta a colaboração e a conexão entre os sujeitos e a comunidade, e permite que os estudantes construam e transformem significados" (p. 233). Nesta linha, a dramatização revelou-se um meio eficaz para estimular o trabalho em equipa e a partilha de ideias, contribuindo para um desenvolvimento mais holístico dos alunos. Neste contexto, a atividade realizada reforça a pertinência da expressão dramática no ensino, não apenas como estratégia para consolidar conhecimentos, mas também como promotora de valores fundamentais como a inclusão e a cidadania. Como referido pelos mesmos autores, "situar dimensões como a cidadania e a inclusão, em diálogo com as expressões artísticas, implica um olhar sobre as instituições que as promovem" (Kot-Kotecki, Cristovão e Sousa, 2023, p. 215), evidenciando que a escola deve assumir um papel ativo na valorização das artes como parte integrante da formação dos alunos, enquanto desenvolve competências transversais essenciais para o crescimento pessoal e social dos estudantes.

#### 7.5. Projeto com a Comunidade Educativa: Visita ao Lar de Idosos – Presentes de Natal

“Saber mais sobre o meio local é saber mais sobre os seus alunos e isso é um fator determinante para uma melhor relação de ensino/aprendizagem” (Ferreira et al., 2011, p. 501)

No âmbito do estágio pedagógico, foi organizada uma visita de estudo a um lar de idosos, envolvendo todas as turmas que contavam com estagiárias. Esta atividade teve como principal objetivo promover a interação entre diferentes gerações, proporcionando um momento de convívio significativo entre os alunos e os idosos residentes. Para garantir que a iniciativa fosse bem-sucedida, o planeamento decorreu ao longo de quatro semanas, permitindo conciliar as tarefas necessárias para a atividade com os conteúdos curriculares.

Na primeira semana, os alunos foram organizados em pequenos grupos para elaborar postais de Natal, que seriam entregues aos idosos durante a visita. Para incentivar um trabalho colaborativo e diversificado, os postais foram recolhidos e redistribuídos aleatoriamente no dia seguinte, garantindo que todos os alunos pudessem contribuir para diferentes criações.

**Figura 64 - Elaboração dos postais de Natal**



Na segunda semana, além da conclusão dos postais, os alunos iniciaram a confecção de ornamentos natalícios. Todavia, sendo esta uma atividade de expressão plástica, cada aluno teve a liberdade de explorar a sua criatividade na elaboração dos ornamentos, permitindo não só a produção de lembranças para os idosos, mas também a criação de peças para oferecer a alguém especial.

**Figura 65 - Elaboração dos ornamentos de Natal**



A terceira semana foi dedicada à preparação da apresentação musical que seria realizada no lar. Considerando a época natalícia e o facto de muitos idosos passarem esta altura do ano sozinhos, decidiu-se incluir um momento musical na visita, com o intuito de tornar a experiência ainda mais especial. Cada turma ficou responsável por ensaiar um tema, sendo atribuída à turma C a música *Anunciação do Anjo*. Como esta já era uma canção familiar para os alunos, bastou fazer ajustes e relembrar a letra, garantindo uma apresentação com sucesso.

Na última semana de estágio, que também marcou a reta final da preparação para a atividade comunitária, foi organizada a confeção de broas de mel. No dia anterior à visita, dois alunos, sob a minha orientação, ajudaram a preparar a massa das broas na parte da manhã. Após este primeiro momento, já na parte da tarde, toda a turma teve a oportunidade de moldar as broas e levá-las ao forno, contribuindo ativamente para a criação das lembranças que seriam oferecidas aos idosos.

*Figura 66 - Confeção das broas de mel*



No dia da visita, os sacos de presentes foram cuidadosamente distribuídos entre as diferentes turmas, de forma equitativa, sendo que cada uma ficou responsável por sete idosos. Antes da saída da escola, fiz um sorteio para definir quais alunos teriam a responsabilidade de entregar os sacos e foi realizada uma breve revisão das regras de segurança para o percurso e das normas de comportamento esperadas para o momento de interação no lar.

*Figura 67 - Visita ao lar de idosos*



O impacto da atividade foi notável. Ao longo de todo o processo, os alunos demonstraram entusiasmo e dedicação, refletindo não apenas um envolvimento genuíno, mas também um forte sentido de empatia e solidariedade. Durante a visita, a alegria e a emoção foram visíveis tanto nos alunos e professores que acompanharam a visita como nos idosos, evidenciando o valor desta experiência na construção de laços afetivos e na promoção de uma aprendizagem para além da sala de aula. Embora o planeamento tenha exigido um esforço significativo, a recompensa foi imensa, pois proporcionou um momento de partilha e humanização que ficará certamente na memória de todos os envolvidos.

*Figura 68 - Foto de grupo das turmas*



## 7.6. Reflexão Crítica relativa à Prática Pedagógica

Durante o estágio, a planificação das aulas bem como a gestão de tempo revelaram-se tarefas desafiantes. A organização estruturada das atividades pedagógicas permitiu assegurar a concretização dos objetivos definidos, tendo sempre em consideração as características e necessidades do grupo de alunos. Esta jornada representou apenas o início de um percurso de constante evolução, o qual tentei sempre encarar o futuro com entusiasmo e determinação para continuar a aperfeiçoar a minha prática educativa.

Durante a segunda semana de estágio, foi observado que muitos alunos apresentavam dificuldades na leitura, especialmente em relação à fluência, com frequentes interrupções, hesitações na decodificação das palavras e insegurança na leitura em voz alta. A fluência leitora, como ressalta Cruz (2020), citando Armbruster, Lehr e Osborn (2001), é essencial para a compreensão do texto, permitindo que o leitor compreenda o conteúdo enquanto reconhece as palavras com facilidade, posto isto, alunos com dificuldades de fluência focam-se na decodificação, o que afeta negativamente a compreensão global do texto (p. 90). Fernandes (2022) reforça que “A identificação das palavras escritas é uma competência particular e específica da leitura, que tem de ser automatizada, de modo que o leitor seja considerado fluente.” (p. 27).

Essas dificuldades impactaram a motivação e o envolvimento dos alunos na exploração e compreensão dos textos, além de interferirem no ritmo das aulas. Como professora estagiária, também enfrentei desafios na análise e interpretação de textos com os alunos, especialmente na escolha de questões adequadas para promover a compreensão textual. Contudo, ao longo do estágio, ajustei a minha abordagem pedagógica, incentivando a interpretação conjunta dos textos, o que contribuiu para o meu desenvolvimento profissional melhorando a interação com os alunos. Buescu, Morais, Rocha e Magalhães (2015) destacam que a fluência leitora deve ser trabalhada por meio da consciência fonológica e fonémica, promovendo a velocidade, precisão e prosódia, utilizando palavras e textos com diferentes níveis de complexidade.

Para melhorar a fluência leitora, implementaram-se atividades específicas, como a leitura guiada, que proporcionou apoio direto aos alunos, e sessões de leitura em grupo e individuais. Estas atividades permitiram a cada aluno progredir ao seu próprio ritmo, num ambiente de partilha e encorajamento pois “a leitura tem uma função ao mesmo

tempo social e individual” (de Brito, 2010, p. 12). Além disso, as dificuldades de leitura afetaram o desempenho em outras áreas curriculares, como Estudo do Meio e Matemática, evidenciando a necessidade de integrar a leitura de forma transversal em todas as disciplinas. Para monitorizar o progresso, foram utilizados indicadores como a compreensão leitora e a fluência na leitura em voz alta, sendo o planeamento pedagógico ajustado continuamente para atender às necessidades dos alunos, como defendem Viana e Teixeira (2002).

Este estágio foi uma experiência extremamente enriquecedora pois possibilitou identificar e intervir numa fragilidade pedagógica específica, enquanto permitiu superar dificuldades e receios como futura docente. A reflexão contínua sobre estas questões, aliada a uma planificação pedagógica ajustada, foi fundamental para o meu crescimento profissional. Adicionalmente, a necessidade de adaptar as estratégias pedagógicas às características individuais dos alunos tornou-se clara, reforçando a importância de uma educação significativa e inclusiva. Seguindo o mesmo pensamento, a leitura, reconhecida como uma competência transversal, foi uma das aprendizagens mais marcantes deste percurso, evidenciando que a fluência leitora é essencial não apenas para o sucesso na disciplina de Português, mas também para a aquisição de conhecimentos noutras áreas curriculares. Este processo fortaleceu o meu compromisso em proporcionar uma educação de qualidade, centrada no potencial de cada aluno e promovendo um ambiente de aprendizagem motivador, onde todos se sintam apoiados e valorizados.

De forma geral, ao refletir sobre todas as planificações e conteúdos abordados ao longo do estágio da PPIII, considero que foi gratificante observar o empenho dos alunos e contar com o apoio da professora cooperante, o que me permitiu superar as minhas dificuldades enquanto futura docente. Para além dos desafios inerentes à execução das atividades, refleti sobre o papel do manual escolar no ensino. Efetivamente, reconheço a sua relevância na revisão e consolidação dos conteúdos, mas compreendi que este não deve ser a única ferramenta utilizada na exploração de novos temas. A aprendizagem torna-se mais rica e envolvente quando são integrados outros recursos pedagógicos, tais como materiais manipuláveis, atividades lúdicas e experiências práticas, que favorecem a construção ativa do conhecimento. De um modo geral, o estágio contribuiu significativamente para o desenvolvimento pessoal e profissional, fortalecendo o desejo de ser uma docente que inspira, orienta e apoia os seus alunos na superação dos desafios e na concretização dos seus objetivos educativos. Em suma, concluo este estágio, assim

como os outros, com a certeza de que ainda tenho muito para aprender, visto que a aprendizagem é contínua para toda a vida. Porém, é precisamente essa aprendizagem contínua, de permanecer sempre aberta a novos conhecimentos e experiências, que desejo para mim enquanto futura docente.

## Considerações finais

A elaboração deste relatório constituiu não apenas um exercício acadêmico, mas, sobretudo, um processo de reflexão profunda sobre o percurso formativo realizado ao longo das várias etapas da prática pedagógica. A articulação entre os fundamentos teóricos e as vivências em contexto real de sala de aula permitiu-me consolidar uma compreensão mais crítica, intencional e consciente da função do educador e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. A verdade é que, ao longo de todos estes anos, sempre houve o medo de falhar, o medo de não conseguir alcançar os meus objetivos, mas, acima de tudo, a vontade de conquistar o que sempre desejei e nunca desistir.

Ao longo deste percurso, tornou-se evidente que ensinar é muito mais do que transmitir conhecimentos. Ensinar exige escuta, empatia, capacidade de adaptação, pensamento crítico e um olhar atento dirigido a cada criança e a cada grupo. A planificação, a avaliação e a gestão do currículo, bem como a construção de ambientes de aprendizagem inclusivos e desafiantes, são processos que exigem uma fundamentação teórica sólida e uma prática flexível, capaz de responder à diversidade de contextos e de perfis de desenvolvimento.

As experiências vivenciadas nos diferentes contextos — Educação Pré-Escolar, 3.º e 4.º anos do 1.º Ciclo — revelaram-se momentos essenciais de crescimento pessoal e profissional. Cada desafio enfrentado contribuiu para o desenvolvimento de uma identidade profissional mais segura e refletida, alicerçada numa postura investigativa e colaborativa. A prática pedagógica foi, em cada momento, uma oportunidade para observar, experimentar, errar, ajustar e reaprender, sempre com o foco no bem-estar e nas aprendizagens significativas das crianças.

Este relatório espelha, portanto, um percurso construído com exigência, mas também com entusiasmo e compromisso. Através dele, reconheço a importância de uma docência assente numa constante articulação entre teoria e prática, entre saberes científicos, pedagógicos e relacionais. Mais do que um ponto de chegada, este momento marca um ponto de viragem — o início de um novo ciclo profissional, sustentado por uma base formativa sólida, mas em permanente construção.

É com humildade, mas também com confiança, que encaro os desafios futuros, consciente de que ser educador e professor é estar sempre em processo: de aprendizagem, de escuta, de transformação e, acima de tudo, em constante evolução.



### Referências Bibliográficas

- Afonso Lourenço, A., & Almeida De Paiva, M. O. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & cognição*, 15(2), 132-141.
- Alonso, G., & Maria, L. (2005). Reorganização curricular do ensino básico: potencialidades e implicações de uma abordagem por competências.
- Alves, R. (2003). A alegria de ensinar (1ª edição)
- Arends, R. (1997). Aprender a ensinar. Lisboa: McGraw-Hill.
- Batista, J. B., Pasqualini, J. C., & Magalhães, G. M. (2022). Estudo sobre emoções e sentimentos na educação infantil. *Educação & Realidade*, 47, e116927.
- Bernardo, S. C. M. (2017). *Gerir conflitos em Educação Pré-Escolar: O contributo e os desafios do educador de infância* (Doctoral dissertation).
- Biklen, S., & Bogdan, R. (1991). Investigação Qualitativa em Educação - Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto Editora.
- Brochado, P. D. D. S. (2016). *Do Pré-escolar ao 1.º Ciclo: O percurso da escrita* (Doctoral dissertation).
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência
- Cardona, M. J. (2017). Planear e avaliar na educação pré-escolar: a realidade portuguesa das últimas décadas. *Revista Linhas*, 18(38), 143-159.
- Cardona, M. J., Silva, I. L., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). Planear e avaliar na educação pré-escolar. *Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)*.
- Carvalho, R. D. A. (2013). *Relatório final de estágio da prática de ensino supervisionada: promover os valores no pré-escolar: a partilha, o respeito e a cooperação* (Doctoral dissertation).
- CHATEAU, Jean. O jogo e a criança. São Paulo: Summus, 1987
- Coimbra, J. D. Á. A. (2000). Considerações sobre a interdisciplinaridade. *Interdisciplinaridade em ciências ambientais*, 52-70.

- Cosme, A., Ferreira, D., Sousa, A., Lima, L., Barros, M. (2020) *Avaliação das Aprendizagens Proposta e Estratégias de Ação*. 1.<sup>a</sup> edição. Porto Editora
- Cosme, A., Lima, L., Ferreira, D., Ferreira, N. (2021) *Metodologias, Métodos e Situações de Aprendizagem. Propostas e Estratégias de Ação*. 1.<sup>a</sup> edição. Porto Editora.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). *InvestigaçãoAcção: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII (2), 355-380
- Craveiro, C., & Ferreira, I. (2007). *A Educação Pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro*.
- Cruz, V. (2020). *Do aprender a ler ao ler para aprender. Guia para Professores, Educadores e Pais*.
- da Silva, A., Fonseca, A., Guimarães, A. M., Novo, C., Rocha, D., Cardona, M. J., Pagarete, M. J., Marques, R. (2008). *Aprender e Ensinar no Jardim de Infância e na Escola*
- de Brito, D. S. (2010). *A importância da leitura na formação social do indivíduo. Periódico de Divulgação Científica da FALS, Ano IV-Nº VIII-JUN*.
- Felizardo, D. (1994). *Combater as dificuldades de aprendizagem – Atividades de Apoio Educativo*
- Fernandes, E., Abreu, S., Lopes, P. C., & Martins, S. (2021). *Aprendizagem da matemática e desenvolvimento do pensamento computacional?. Educação e Matemática, 162, 77-80*.
- Fernandes, F., & Pereira, G. (2021). *A metodologia de trabalho de projeto no jardim de infância: Percursos de promoção da literacia científica. Literacia científica: ensino, aprendizagem e quotidiano, 179-194*.
- Ferraz, I. P. R. (2011). *Consciência fonológica: uma competência linguística fundamental na transição do pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico* (Master's thesis, Universidade da Madeira (Portugal)).
- Ferraz, I. P. R., Viana, F. L., & Pocinho, M. M. F. D. D. (2018). *Operações lógicas, consciência fonológica e conhecimento das letras na educação pré-escolar*.

- Ferreira, N., Martins, C, Hortas, M.J. & Dias, A. (2011). Do Património Local ao Currículo Nacional: Análise de projetos no âmbito das Metodologias de Ensino de História e Geografia para o 1º e 2º CEB. In C. Gonçalves e C. Tomás (Eds.), *Atas do V Encontro do Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais – Escola e comunidade*. (pp. 499-512). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (2.ª ed). Porto: Porto Editora.
- Godinho, C. F. (2018). *Uma abordagem integradora da expressão e educação físico-motora e da matemática em alunos do 1º ano do ensino básico* (Doctoral dissertation).
- Hernández, F. (1998). *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Hodges, L. V. D. S. D., & Nobre, A. P. M. C. (2012). O uso de estratégias metacognitivas como suporte à compreensão textual. *Revista Eletrônica de Educação*, 6(2), 476-490.
- Kot-Kotecki, A. F. (2015). Os palcos de imaginação da escola restante. *A escola restante*, 15-27.
- Kot-Kotecki, A. F., Cristovão, N., & Sousa, V. (2023). As instituições culturais como espaços promotores de educação e inclusão: as expressões artísticas em diálogo. *Educação e desenvolvimento comunitário*, 214-234.
- Leis, H. R. (2005). Sobre o conceito de interdisciplinaridade. *Cadernos de pesquisa interdisciplinar em ciências humanas*, 6(73), 2-23.
- Lopes, C. M. (2023). *Desenvolvimento de competências de literacia emergente na educação pré-escolar e risco socioeconómico* (Master's thesis, Universidade do Porto (Portugal)).
- Lourenço, A. A., & De Paiva, M. O. A. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & cognição*, 15(2).
- Marques, R. (1999). *Modelos Pedagógicos Actuais* (2.ª edição). Braga.
- Marques, R. O. (2015). *A autoavaliação como instrumento de autorregulação dos progressos dos alunos* (Master's thesis, Universidade de Coimbra (Portugal)).

- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação: Direção-Geral da Educação
- Martins, M. J. D., & Mogarro, M. J. (2010). *A educação para a cidadania no século XXI*. Retirado de [Repositório da Universidade de Lisboa](#).
- Mateus, A. C. C. (2020). *Metodologia de Trabalho de Projeto: potencialidades e desafios* [Dissertação de Mestrado]. Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- MENDONÇA, M. (1994). A Educadora de Infância. *Traço de união entre a teoria e a prática. Coleção Horizontes da Didáctica*. Porto: Edições Asa.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do Professor*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. (1ª edição)
- Morgado, J. C., Viana, I. C., Pacheco, J. A. (2019). *Currículo, Inovação e Flexibilidade*. (1ª edição)
- Moura, A. (2003). *Desenho de uma pesquisa: Passos de uma Investigação-Ação*. educação, 09-32.
- Niles, R. P., & Socha, K. (2014). A importância das atividades lúdicas na educação infantil. *Ágora: Revista de divulgação científica*, 19(1), 80-94.
- Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2018). *Modelos pedagógicos para a educação em creche*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: a perspetiva educativa da Associação Criança*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, I. G. (2016). *A escrita no 1.º ciclo do ensino básico* (Doctoral dissertation).
- Pereira, J. F. G. (2014). *Relatório final da prática de ensino supervisionada. Re (agir) para desenvolver valores no pré-escolar: responsabilidade e partilha* (Doctoral dissertation).

- Perrenoud, P. (1993). Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas. *Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional*.
- Quinquiolo, N. (2017). O papel do professor como mediador de conflitos entre crianças da educação infantil. *Revista Ciências Humanas*, 10(1), 116-125.
- Ribeiro, N., Neves, T., & Menezes, I. (2014). *Educação para a cidadania em Portugal: Contributos para analisar a sua evolução no currículo escolar português*. Retirado de [Repositório Aberto da Universidade do Porto](#).
- Roberts, R. (2004). Pensando em mim mesmo e nos outros: desenvolvimento pessoal e social. In I. Siraj-Blatchford (Coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp.144-160). Lisboa: Texto Editora.
- Rodrigues, M. A. (2024). *O agir pedagógico como impulsionador do aperfeiçoamento humano e profissional* (Doctoral dissertation).
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo Perspetivas e práticas em análise*. Porto Editora
- Serrano, J., afonso, P., Mesquita, H., Alves, A., & Honório, S. (2018). *A relação entre a matemática e expressão físico-motora: um estudo com crianças na educação pré-escolar ao nível do tempo de execução de tarefas*. *Teoria E Prática Da Educação*, 21(1), 03-14. <https://doi.org/10.4025/tpe.v21i1.42270>
- Silva, H. S., Lopes, J. P., Moreira, S. (2018) *Cooperar na Sala de Aula para o Sucesso*. (1ª edição)
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. República Portuguesa. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, M. M. D. (2015). *O meio envolvente como um contributo para a ação pedagógica*.
- SLADE, P. (1978) *O jogo dramático infantil*. 2.ª edição. São Paulo: Summus,
- Sobral, C. (2014) *A Investigação-Ação Colaborativa como Estratégia de Formação para a Mediação de Conflitos em Contexto de Educação de Infância*. Lisboa.

- Souza, R. A. D. (2004). O Pragmatismo de John Dewey e sua Expressão no Pensamento e nas Propostas Pedagógicas de Anísio Teixeira. PUC-Paraná: dissertação de mestrado.
- Teixeira, M. T., & Reis, M. F. (2012). A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. *Revista Meta: Avaliação*, 4(11), 162-187.
- Terroso, A. (2013). *A pedagogia de projeto em educação pré-escolar* [Relatório de estágio]. Repositório da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1305/1/TM-ESEPF-2013\\_TM-ESEPF-PE28.pdf](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1305/1/TM-ESEPF-2013_TM-ESEPF-PE28.pdf)
- Thiesen, J. D. S. (2008). A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista brasileira de educação*, 13, 545-554.
- Trindade, R. (2018). *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: relatos de práticas*. 1.<sup>a</sup> edição. Leya
- Viana, F. L., & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Edições Asa.

### Referências normativas

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de junho. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto Legislativo Regional n.º 6/2008/M, de 25 de fevereiro (Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma da Madeira).  
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-legislativo-regional/6-2008-247713>

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto.  
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto.  
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>

Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/147-1997-358959>

Lei n.º 46/86 (Lei de Bases do Sistema Educativo).  
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/6-2001-338986>

Despacho Normativo n.º 6/2010, de 19 de fevereiro.  
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-normativo/6-2010-3473397>

Despacho n.º 6944-A/2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6944-a-2018-115738779>

Despacho normativo n.º 7/2013, de 11 de junho. Capítulo I, Artigo 3.º, alínea 1, p. 18889).  
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-normativo/7-2013-1170202>

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho.  
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>