

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Iara Costa Pereira

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade
www.uma.pt

julho | 2025

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Iara Costa Pereira

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

ORIENTAÇÃO

Guida Reis Rodrigues Mendes



Faculdade de Ciências Sociais
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Ano letivo 2024 - 2025

Iara Costa Pereira

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

Orientação: Professora Doutora Guida Reis Rodrigues Mendes

Funchal e UMa, julho de 2025

Educação não transforma o mundo.

Educação muda as pessoas.

Pessoas transformam o mundo.

Paulo Freire

Agradecimentos

Cinco anos passaram num piscar de olhos, mas não sem deixar marcas. Foi um percurso intenso, cheio de desafios, conquistas, aprendizagens e, claro, momentos de desespero, ansiedade e dúvidas. Houve alturas em que me senti no topo do mundo e outras em que pensei que não conseguiria terminar. Mas, felizmente, nunca estive sozinha. Pelo caminho, tive pessoas incríveis ao meu lado, que me apoiaram incondicionalmente e tornaram esta jornada mais leve. A elas, devo a minha mais profunda gratidão.

À minha mãe, que foi muito mais do que uma mãe ao longo deste percurso - foi um porto seguro, uma encorajadora incansável e a melhor ouvinte que eu poderia ter. Obrigada por estares sempre lá, por me ouvires debitar matéria vezes sem conta como se fosse a coisa mais interessante do mundo, por me aturares nos momentos de stress, quando tudo parecia impossível, e por nunca me deixares duvidar de mim mesma. Se cheguei até aqui, foi porque nunca me deixaste desistir.

Ao meu namorado, que esteve sempre ao meu lado, não só a me apoiar, mas também a estudar comigo, ajudando-me a ver a matéria de outra forma sempre que eu sentia dificuldades. Obrigada por me incentivares a continuar, por tornares tudo menos solitário e por estares presente nos momentos mais difíceis. Obrigada por me ouvires quando eu precisava de desabafar, por acreditares em mim, mesmo quando eu duvidava, e por nunca deixares que eu baixasse os braços.

Às minhas amigas e colegas de turma que tornaram este percurso mais especial. Obrigada por todas as ideias partilhadas, pelas sugestões quando eu precisava de uma nova perspetiva e pelas palavras de incentivo. Pode parecer pouco, mas significou muito. Obrigada, também, pelas risadas nos momentos em que mais precisava, por conseguirem arrancar um sorriso mesmo nos dias mais difíceis. Ter-vos ao meu lado tornou cada desafio mais fácil de enfrentar.

À educadora e às professoras cooperantes, um obrigado enorme por me guiarem, por me darem espaço para crescer e por me transmitirem tantos ensinamentos que levarei para a vida. Agradeço também às crianças e alunos que passaram por mim ao longo deste percurso. Vocês foram a confirmação de que escolhi o caminho certo. Foram os vossos sorrisos, perguntas curiosas e progressos que me fizeram apaixonar ainda mais pela profissão docente.

À minha orientadora científica, Professora Doutora Guida Mendes, que me acompanhou nesta última etapa tão desafiante. Obrigada pela paciência, pela disponibilidade e

pelo apoio constante nesta fase final. Obrigada por me guiar na construção deste relatório e por cada conselho e sugestão que me ajudaram a dar forma às minhas ideias. Este processo não foi fácil, mas ter alguém tão dedicado ao meu lado fez toda a diferença.

Por fim, a todas as pessoas que, de alguma forma, fizeram parte desta caminhada, mesmo que indiretamente, o meu sincero obrigada. Cada conversa, cada apoio, cada pequeno gesto ajudou-me a chegar até aqui.

Chego ao fim desta etapa com o coração cheio e pronta para o que vem a seguir.

Bem hajam!

Resumo

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1CEB), para obtenção do grau de mestre. Este incide sobre o meu percurso de formação inicial, ao longo das práticas pedagógicas, que representa o espaço de reflexão sobre as aprendizagens adquiridas, os desafios enfrentados e as experiências vividas na EPE e no 1CEB.

No Enquadramento Teórico e Metodológico, apresentam-se os conceitos fundamentais que sustentaram a prática pedagógica, as orientações curriculares e as metodologias utilizadas, com especial enfoque na Investigação-Ação (I-A), que permitiu uma abordagem reflexiva e ajustada às necessidades das crianças. A Ação Pedagógica é detalhada pelas práticas desenvolvidas, os contextos educativos e as estratégias implementadas para promover aprendizagens significativas e o envolvimento ativo das crianças.

Nas Práticas Pedagógicas (PP) I, II e III, foram desenvolvidos projetos e atividades que procuraram dar resposta a desafios reais, promovendo uma aprendizagem baseada na experimentação, participação e construção colaborativa do conhecimento. O contacto direto com as crianças/alunos foi determinante para a consolidação da minha identidade profissional enquanto futura docente, reforçando a importância de uma educação que valoriza os conteúdos curriculares, as relações, a motivação e o bem-estar das/os crianças/alunos.

Como resultado deste caminho de crescimento pessoal e profissional, construí uma prática pedagógica mais consciente, intencional e reflexiva. O contacto com as crianças da EPE evidenciou a importância do brincar e da exploração ativa para a aprendizagem. No 1.º Ciclo, aprendi a importância de estratégias diferenciadas e do estímulo à autonomia. Essas experiências reforçaram a necessidade de uma prática docente flexível, que equilibre a orientação pedagógica com o bem-estar emocional das crianças.

Este relatório documenta este percurso e regista a minha evolução enquanto futura docente, refletindo as aprendizagens, desafios e conquistas deste processo formativo.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, prática pedagógica, investigação-ação, reflexividade

Abstract

This internship report was prepared as part of the Master's in Preschool Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, for the purpose of obtaining the Master's degree. It focuses on my journey of initial training through pedagogical practices, serving as a space for reflection on the learning acquired, the challenges faced, and the experiences lived in Preschool Education and the 1st Cycle of Basic Education.

In the Theoretical and Methodological Framework, the key concepts that supported the pedagogical practice are presented, along with the curricular guidelines and methodologies used, with particular emphasis on Action Research, which allowed for a reflective approach tailored to the needs of the children. The Pedagogical Action is detailed through the practices developed, the educational contexts, and the strategies implemented to promote meaningful learning and active involvement of the children.

During Pedagogical Practices I, II, and III, projects and activities were developed to address real challenges, promoting learning based on experimentation, participation, and collaborative knowledge construction. Direct contact with the children/students was crucial for consolidating my professional identity as a future teacher, emphasizing the importance of an education that values not only curricular content but also relationships, motivation, and the wellbeing of the children/students.

As a result of this path of personal and professional growth, I developed a more conscious, intentional, and reflective pedagogical practice. The contact with preschool children highlighted the importance of play and active exploration for learning. In the 1st Cycle, I learned the importance of differentiated strategies and fostering autonomy. These experiences reinforced the need for a flexible teaching practice that balances pedagogical guidance with the emotional well-being of the children.

This report documents this journey and records my evolution as a future teacher, reflecting on the learning, challenges, and achievements of this formative process.

Keywords: Pre-School Education, 1st Cycle of Basic Education, pedagogical practice, action-research; reflexivity

Sumário

AGRADECIMENTOS	V
RESUMO	VII
ABSTRACT	VIII
ÍNDICE DE FIGURAS.....	XII
ÍNDICE DE TABELAS	XIV
CONTEÚDO DO CD-ROM.....	XV
LISTA DE SIGLAS.....	XVII
INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I.....	3
ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO	3
CAPÍTULO 1 – CURRÍCULO E ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS: DA TEORIA À PRÁTICA	5
1.1 Lei de Bases do Sistema Educativo.....	6
1.2 O Currículo.....	9
1.3 Organização Curricular na Educação Pré-Escolar	11
1.3.1 Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	12
1.3.1.1 Áreas de Conteúdo	14
1.4 Organização Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	15
1.4.1 Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória	16
1.4.2 Aprendizagens Essenciais	19
1.4.3 Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho.....	20
1.4.4 Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho	23
1.4.5 Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho	26
CAPÍTULO 2 – CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE	29
2.1 Perfil de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico	29
2.2 Valor da Reflexão e da Aprendizagem Contínua	33
2.3 A Planificação: Ensinar com Intencionalidade	36
CAPÍTULO 3 - INVESTIGAÇÃO-AÇÃO: MÉTODOS E ESTRATÉGIAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	40
3.1 Fundamentos Metodológicos da Investigação-Ação	40
3.2 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	43
3.2.1 Observação Participante	43

3.2.2	Diálogo e Entrevista Informal.....	44
3.2.3	Diário de Bordo	44
3.2.4	Registos Fotográficos	45
3.3	Análise e Tratamento de Dados	46
PARTE II	.....	50
PRÁTICA SUPERVISIONADA	.....	50
CAPÍTULO 4 – ASPETOS METODOLÓGICOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	.....	52
4.1	Aprendizagem Cooperativa: Aprender com os Outros	52
4.2	O Jogo como Estratégia de Ensino e Aprendizagem	57
4.3	O Questionamento como Ferramenta Essencial para a Aprendizagem	60
4.4	Interdisciplinaridade: Construir Saberes sem Fronteiras	63
CAPÍTULO 5 –PRÁTICA PEDAGÓGICA I – EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	.....	66
5.1	Caracterização do Meio.....	66
5.2	Caracterização da Instituição de Educação de Infância	67
5.3	Projeto Educativo.....	69
5.4	Caracterização do Ambiente Educativo da Sala	71
5.4.1	Rotina Diária	72
5.5	Caracterização do Grupo de Crianças.....	74
5.6	Projeto de Investigação-Ação.....	75
5.6.1	Enquadramento do problema	75
5.6.2	Questão Orientadora da Investigação-Ação.....	76
5.6.3	Estratégias de Ação	76
5.6.4	Fases do Projeto: cronograma	78
5.7	Momentos de Aprendizagem.....	79
5.7.1	“O Correio da Amizade”	79
5.7.2	“A Árvore de Natal dos Amigos”	82
5.8	Atividade com a Comunidade Educativa.....	85
5.9	Reflexão Crítica sobre a Prática Pedagógica I	88
CAPÍTULO 6 –PRÁTICA PEDAGÓGICA II – 1.º ANO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	.....	92
6.1	Caracterização do Meio.....	92
6.2	Caracterização da Instituição Educativa.....	93
6.3	Caracterização do Espaço Pedagógico de Sala de Aula	94
6.3.1	Horário Semanal	97
6.4	Caracterização da Turma.....	98

6.5	Momentos de Aprendizagem	100
6.5.1	“As Estações e o Tempo”	100
6.5.2	Os Sons da Letra “x”	103
6.6	Reflexão Crítica sobre a Prática Pedagógica II	106
CAPÍTULO 7 – PRÁTICA PEDAGÓGICA III – 4.º ANO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO...		111
7.1	Projeto Educativo	112
7.2	Caracterização do Espaço Pedagógico de Sala de Aula	113
7.2.1	Horário Semanal	116
7.3	Caracterização da Turma	117
7.4	Momentos de Aprendizagem	118
7.4.1	“Cálculo dos Batimentos”	119
7.4.2	“Quais os primeiros povos da Península Ibérica?”	122
7.5	Atividade com a Comunidade Educativa	125
7.6	Reflexão Crítica sobre a Prática Pedagógica III	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS		133
REFERÊNCIAS		135
REFERÊNCIAS NORMATIVAS		144

Índice de Figuras

Figura 1	Esquema conceitual de competências	17
Figura 2	Esquema conceitual do PASEO.....	18
Figura 3	Matriz curricular base do 1CEB.....	26
Figura 4	Espiral de ciclos da I-A	41
Figura 5	Espiral de ciclos da I-A, adaptado de Coutinho et al. (2009)	41
Figura 6	Crianças portuguesas e estrangeiras em interação durante o recreio.....	46
Figura 7	Esquema representativo da “triangulação” em I-A.....	48
Figura 8	Características dos grupos cooperativos	54
Figura 9	Diferenças entre aprendizagem cooperativa e aprendizagem colaborativa	55
Figura 10	Disposição das áreas e materiais no espaço da sala.....	71
Figura 11	Planta da sala da Pré.....	72
Figura 12	Rotina diária da sala	73
Figura 13	Estratégias adotadas durante a I-A	78
Figura 14	Crianças na realização da atividade pedagógica “O Correio da Amizade”	80
Figura 15	O “Correio da Amizade” exposto à entrada da sala	82
Figura 16	Crianças na realização da atividade pedagógica “A Árvore de Natal dos Amigos”.....	84
Figura 17	Artefactos das crianças expostos na sala	85
Figura 18	Enfeites realizados pelas crianças e familiares	86
Figura 19	Cenário da peça para a atividade com a Comunidade Educativa	88
Figura 20	Disposição da sala de aula do 1.º ano.....	96
Figura 21	Planta da sala do 1.º ano	97
Figura 22	Horário Semanal e Extracurricular da Turma do 1.º ano.....	98
Figura 23	Alunos na realização do jogo	101
Figura 24	Aluno no centro da roda a realizar a escolha do cartão.....	102
Figura 25	Cartaz do estado do tempo e estações do ano	103
Figura 26	Roleta online das palavras com “x”	105
Figura 27	Alunos na realização do jogo “Bingo da letra x!”.....	106
Figura 28	Disposição da sala de aula do 4.º ano.....	115

Figura 29	Planta da sala do 4.º ano	115
Figura 30	Horário Semanal Curricular e Extracurricular da Turma do 4.º ano ...	117
Figura 31	Grupos na realização da atividade proposta “Cálculo dos Batimentos”	120
Figura 32	Registo, no quadro, dos cálculos das multiplicações do jogo “Cálculo dos Batimentos”	121
Figura 33	Alunos na leitura silenciosa da “exposição” sobre os primeiros povos...	122
Figura 34	Alunos na elaboração de um dos cartazes dos primeiros povos.....	124
Figura 35	Resultado dos cartazes de dois dos primeiros povos: Iberos e Celtiberos	125
Figura 36	Alunos na distribuição das mensagens de Natal.....	126
Figura 37	Alunos na realização do enfeite da árvore de Natal	127
Figura 38	Turma na realização da apresentação musical	128

Índice de Tabelas

Tabela 1 Cronograma representativo das fases do projeto de I-A	78
---	-----------

Conteúdo do CD-ROM

Pasta A - Relatório de Estágio

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

Pasta B – Prática Pedagógica I | Educação Pré-Escolar

Apêndices 1 – Planificações Pedagógicas Semanais

Apêndices 2 – Diários de Bordo Semanais

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

Apêndices 1 – Planificações Pedagógicas Semanais

Apêndices 2 – Diários de Bordo Semanais

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

Apêndices 1 – Planificações Pedagógicas Semanais

Apêndices 2 – Diários de Bordo Semanais

Lista de Siglas

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

DL - Decreto-Lei

DLR – Decreto Legislativo Regional

DRE - Direção Regional de Educação

RAM - Região Autónoma da Madeira

ME - Ministério de Educação

PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

AE - Aprendizagens Essenciais

EPE - Educação Pré-Escolar

1CEB - 1.º Ciclo do Ensino Básico

MSAI - Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão

AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular

I-A - Investigação-Ação

PP - Prática Pedagógica

Introdução

Este relatório surge no âmbito do Mestrado em EPE e Ensino do 1CEB e constitui um requisito essencial para a obtenção do grau de mestre. Este representa um espaço de reflexão sobre o percurso realizado ao longo das PP I, II e III, permitindo analisar as experiências de aprendizagem vividas nos contextos de EPE e Ensino do 1CEB. Os estágios revelaram-se um período de grande aprendizagem, nos quais pude aplicar conhecimentos adquiridos, experimentar diferentes estratégias pedagógicas e compreender a dinâmica da sala de aula/das atividades, bem como as exigências inerentes ao desempenho da profissão docente.

Quanto à sua estrutura, este relatório encontra-se dividido em duas partes principais. A Parte I diz respeito ao Enquadramento Teórico e Metodológico e a Parte II à Prática Supervisionada.

No Enquadramento Teórico e Metodológico apresentam-se três capítulos. O primeiro refere-se às orientações curriculares que norteiam a EPE e o Ensino do 1CEB. Já no segundo capítulo aborda-se a construção da identidade docente sustentada na reflexão e na autonomia e flexibilidade curricular como aspetos fundamentais para tal. Por fim, no terceiro capítulo, faz-se referência à abordagem metodológica da I-A, apresentando alguns fundamentos, técnicas e instrumentos de recolha de dados inerentes a esta metodologia que foi desenvolvida na PP I, tendo em conta uma problemática observada no grupo: a interação entre crianças.

A Parte II está estruturada em torno de quatro capítulos. No capítulo quatro, são explanadas algumas das estratégias pedagógicas adotadas ao longo do estágio. Por fim, nos capítulos cinco, seis e sete, descrevo o trabalho desenvolvido durante as práticas de ensino supervisionadas, contextualizadas com a caracterização das instituições, das salas e das crianças/alunos com quem estagiei. Esta segunda parte inclui, ainda, o relato de diversas estratégias e atividades pedagógicas desenvolvidas e a análise dos desafios encontrados, das aprendizagens adquiridas e das reflexões que emergiram da experiência de formação inicial vivenciada nos estágios e que contribuíram para a consolidação da minha identidade profissional.

Assim, mais do que um registo do que foi feito nos estágios, este relatório traduz uma reflexão sobre todo o meu percurso formativo evidenciado nas PP I, II e III. Cada situação vivida contribuiu para reforçar a minha visão do que significa ser

educadora/professora e da importância de uma PP fundamentada, consciente, reflexiva e centrada na criança.

Parte I

**Enquadramento Teórico
e Metodológico**

Capítulo 1 – Currículo e Orientações Pedagógicas: da Teoria à Prática

A reflexão sobre a prática educativa exige, inevitavelmente, um olhar atento ao currículo e às orientações pedagógicas que o sustentam. Mais do que um conjunto de conteúdos a transmitir, o currículo constitui-se como uma ferramenta orientadora da ação educativa, cuja gestão implica “um processo consciente de tomada de decisões a partir do currículo, visando a realização de aprendizagens culturalmente significativas a partir do mapeamento curricular” (Cosme, 2021, p. 81).

Deste modo, neste capítulo procuro abordar os principais documentos que enquadram a EPE e o ICEB, compreendendo de que modo os princípios e finalidades neles expressos orientam a ação pedagógica. A partir da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)¹, das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e dos diplomas legais vigentes, é possível perceber de que forma o currículo se concretiza em práticas que respeitam o desenvolvimento global e as especificidades de cada criança/aluno. Esta compreensão revela-se essencial para a construção de uma prática didático pedagógica mais consciente, intencional e reflexiva, qual já fez parte do meu percurso de formação inicial em contexto de estágio.

No entanto, é importante reconhecer que a construção de políticas curriculares resulta da “confluência de ideologias generosas e de políticas realistas” (Perrenoud, 2000, p. 32). Esta perspetiva permite compreender de forma mais crítica os enquadramentos legais que sustentam a ação educativa, como aqueles que serão analisados ao longo deste capítulo.

Com efeito, a articulação curricular torna-se um elemento central na organização das PP, garantindo a coerência e a intencionalidade do percurso formativo. Como referem Alves e Roldão (2018), esta articulação “diz respeito no essencial à organização do processo de desenvolvimento do trabalho e ensino orientado para a concretização das aprendizagens curriculares visadas” (p. 13).

¹ A LBSE sofreu alterações ao longo dos anos, nomeadamente, em 1997 (Lei n.º 115/97, de 19 de setembro), 2005 (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto), 2009 (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto) e, por fim, em 2023 (Lei n.º 16/2023, de 10 de abril).

1.1 Lei de Bases do Sistema Educativo

A Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, LBSE, constitui o alicerce legal fundamental que estrutura e orienta o sistema educativo português. Aprovada pela Assembleia da República, esta Lei define a educação como um direito universal e permanente, concebido como um processo formativo global que se estende ao longo da vida e que visa o desenvolvimento integral da personalidade, a promoção do progresso social, o reforço da democratização da sociedade e a concretização plena da igualdade de oportunidades.

Esta Lei assenta numa conceção ampla de sistema educativo, entendido como o conjunto organizado de estruturas, ações e processos, articulado por instituições públicas, privadas e cooperativas, com vista à concretização do direito à educação. A sua aplicação abrange todo o território nacional, incluindo as regiões autónomas, sendo igualmente adaptável a contextos externos onde existam instituições de educação e ensino em comunidades portuguesas ou interesse pela cultura nacional. A coordenação das políticas educativas cabe a um Ministério próprio, cuja função é assegurar a coerência, eficácia e equidade da ação educativa em Portugal: Ministério da Educação (ME).

Apesar do seu carácter inovador no plano legal, a LBSE manteve, em traços gerais, a estrutura curricular tradicional. Como referem Formosinho e Machado (1991), esta Lei pouco aborda “esta estrutura curricular, embora introduza como novidades a proposta de uma área de formação pessoal e social e preveja a introdução de componentes regionais e locais, sem prejuízo do estabelecimento à escala nacional dos respectivos planos curriculares (art.º 47º)” (p. 7).

Não obstante, é de referir que no seu corpo legal, a Lei estabelece uma divisão do sistema educativo em três vertentes essenciais: a EPE, a educação escolar e a educação extraescolar.

A EPE é concebida como a primeira etapa do sistema educativo, de frequência facultativa, mas reconhecidamente relevante no processo de socialização e desenvolvimento das crianças entre os três anos de idade e a entrada no ensino básico. Assume uma função complementar à da família, com a qual estabelece uma estreita cooperação, e tem como objetivos principais o desenvolvimento das capacidades cognitivas, emocionais, sociais e motoras, a formação moral e o sentido de responsabilidade, a promoção de hábitos de higiene e saúde, a expressão e comunicação, bem como a identificação precoce de eventuais dificuldades ou inaptações.

A educação escolar, por sua vez, compreende os ensinamentos básico, secundário e superior, incluindo ainda modalidades especiais e atividades destinadas à ocupação educativa dos tempos livres (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

De acordo com esta Lei, o ensino básico é universal, obrigatório e gratuito, com a duração de nove anos letivos, divididos em três ciclos sequenciais (o primeiro com quatro anos, o segundo com dois anos e o terceiro com três anos). Este nível de ensino visa garantir uma formação geral comum, promovendo a aquisição de competências essenciais para a continuidade dos estudos ou a inserção futura no mundo do trabalho, através da implementação de “um currículo ou corpo de aprendizagens” (Roldão, 1999, p. 27) que articula saberes teóricos e práticos, desenvolve capacidades físicas, motoras, artísticas, e cívicas, assegurando ainda a inclusão e a criação de condições que favoreçam o sucesso escolar.

O ensino secundário é frequentado após a conclusão do ensino básico e tem a duração de três anos. Apresenta-se com uma organização diversificada, permitindo a orientação tanto para a vida ativa como para o prosseguimento de estudos superiores. Os seus objetivos incluem o aprofundamento da formação científica, cultural, técnica e humanística, o desenvolvimento do raciocínio e da curiosidade intelectual, o estímulo ao sentido estético e cultural e a preparação dos jovens para a sua participação consciente, crítica e responsável na sociedade.

Por fim, o ensino superior compreende o universitário e o politécnico, tendo como principais finalidades a produção e difusão do conhecimento, a formação de cidadãos qualificados e autónomos, o fomento da investigação científica, o aperfeiçoamento profissional e cultural e a valorização da cultura e da língua portuguesas. O acesso a este nível de ensino exige a conclusão do ensino secundário ou habilitação equivalente, bem como a realização de provas de ingresso que avaliem a capacidade para frequentar o ensino superior. São conferidos os graus de licenciado, mestre e doutor (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

As modalidades especiais de educação escolar, também previstas na LBSE, englobam realidades como a educação especial, a formação profissional, o ensino recorrente de adultos, o ensino a distância e o ensino português no estrangeiro, as quais são regulamentadas de forma própria, mas sempre integradas na lógica global do sistema educativo e dos seus objetivos.

A terceira vertente, a educação extraescolar, procura garantir a educação ao longo da vida, permitindo que cada indivíduo continue a desenvolver as suas competências e

conhecimentos fora do espaço formal da escola. Esta área da educação visa combater o analfabetismo, promover a igualdade de oportunidades, fomentar a solidariedade e preparar os cidadãos para os desafios do mundo do trabalho, contribuindo também para uma ocupação enriquecedora e criativa dos tempos livres (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

Para além da estrutura e objetivos dos vários níveis de educação/ensino, a LBSE dedica atenção a dimensões transversais essenciais ao funcionamento do sistema educativo. Entre estas incluem-se os apoios e complementos curriculares, destinados a promover a igualdade e o sucesso escolar, com especial foco nos/as alunos/crianças em situação de vulnerabilidade ou com necessidades específicas; os recursos humanos, com destaque para a formação inicial e contínua dos profissionais de educação, bem como para o reconhecimento do papel dos educadores, professores e pessoal auxiliar; e os recursos materiais, nomeadamente a rede de estabelecimentos, os edifícios escolares, os equipamentos e o financiamento da rede escolar.

A administração do sistema educativo é também detalhadamente tratada, abrangendo os níveis central, regional autónomo, regional e local, e prevendo a existência de órgãos de gestão e coordenação, como o Conselho Nacional de Educação, que asseguram uma gestão democrática e participada das instituições educativas. A Lei define, ainda, princípios orientadores para o desenvolvimento e avaliação do sistema, incluindo a avaliação das aprendizagens, a investigação educativa, a produção de estatísticas, a inspeção escolar e a promoção do desporto escolar e da ocupação dos tempos livres.

Ainda na LBSE é reconhecido o valor do ensino particular e cooperativo, enquanto componente complementar do sistema educativo nacional, com regulamentação própria no que diz respeito ao funcionamento, ao pessoal docente e à articulação com a rede pública de educação.

Por fim, as disposições finais e transitórias asseguram o enquadramento necessário à aplicação progressiva desta Lei e determina a revogação da legislação anterior que contrarie os princípios nela consagrados, conforme estipulado no Artigo 67.º.

Ao longo do tempo, a LBSE foi objeto de alterações pontuais, que procuraram ajustar os seus dispositivos à evolução das realidades sociais e educativas, mantendo, no entanto, inalterado o seu papel matricial enquanto base estruturante do sistema educativo português. De facto, “o respeito pela complexidade das práticas educativas implica que as reformas acompanhem e, sobretudo, fomentem a capacidade de resposta aos desafios impostos” (Sousa et al., 2020, p. 5). Trata-se, portanto, de um instrumento normativo

essencial, que continua a guiar o desenho das políticas e as práticas educativas nacionais, assegurando a sua coerência, continuidade e adaptabilidade.

1.2 O Currículo

Num contexto educativo cada vez mais marcado pela diversidade e pela necessidade de adaptação, o currículo assume um papel central na missão da escola; o de promover o sucesso educativo de todas/os as/os crianças/alunos. O Decreto-Lei (DL) n.º 55/2018, de 6 de julho, consagra esta visão, ao propor que “o currículo seja equacionado como um instrumento que as escolas podem gerir e desenvolver localmente de modo que todos os alunos alcancem as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (p. 2929) Esta definição mostra como o currículo deixa de ser entendido apenas como um conjunto fixo de conteúdos e passa a ser encarado como uma ferramenta dinâmica, flexível e ajustável às especificidades de cada contexto educativo.

Face às transformações profundas da sociedade atual, marcadas pela globalização, pela aceleração tecnológica, pela mobilidade das populações e pela crescente complexidade das interações humanas, torna-se crucial (re)pensar a forma como o currículo é concebido e organizado (Morgado & Silva, 2019).

A escola do século XXI acolhe todos, crianças e alunos, mas é evidente que nem todos iniciam o seu percurso escolar do mesmo ponto de partida. Existem diferenças marcantes entre eles, desde o contexto socioeconómico, às vivências culturais, às formas de comunicar, entre outras. Uns vêm de meios com menos recursos, outros trazem línguas, tradições e referências muito distintas daquelas que predominam no contexto educativo e de ensino. Estas desigualdades tornam-se evidentes no quotidiano escolar e geram desafios constantes no sistema educativo, que precisa de responder a esta diversidade de forma justa e inclusiva (Roldão, 2000).

Esta realidade torna incontornável a reflexão sobre o papel do currículo na inclusão. Parece evidente que não poderá haver um modelo curricular único e rígido capaz de responder à diversidade presente em cada sala de atividades e/ou de aula. Por isso, segundo Pacheco (2008), o currículo deve ser entendido como um guia orientador, com uma organização geral de conteúdos, e não como uma definição rígida e detalhada dos mesmos, já que as desigualdades e as diferenças de oportunidades estão sempre presentes, tornando

inviável a existência de uma escola única, igualitária ou neutra. Esta visão do currículo, como referência e não como imposição absoluta, permite às escolas e, em particular, aos docentes, tomar decisões conscientes, informadas e ajustadas às suas realidades concretas.

Aliás, importa sublinhar que o currículo não deve ser apenas o documento formal que organiza os conteúdos a trabalhar: ele representa, sobretudo, um conjunto de aprendizagens a promover, consideradas socialmente relevantes, e que devem ser garantidas a todos. Como afirmam Roldão e Almeida (2018), o “currículo escolar é – em qualquer circunstância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (p. 7). Esta conceção destaca o currículo enquanto construção situada, que resulta de opções pedagógicas e políticas, e que deve ser vivido na prática com intenção e sentido. Neste ponto, parece-me particularmente importante que o currículo esteja verdadeiramente ao serviço das aprendizagens e do desenvolvimento das/os crianças/alunos, e não apenas da gestão do tempo ou da avaliação.

É neste cenário que ganha pertinência a ideia que “não basta ter um currículo, é preciso que ele seja ambicioso, bem estruturado e muito coerente” (Crato, 2024, p. 103). De facto, a existência de um currículo bem pensado permite às instituições de educação e ensino manter uma linha orientadora comum, mesmo quando se privilegia a autonomia e a flexibilidade curricular. Concomitantemente, oferece aos docentes um referencial a partir do qual podem organizar a sua prática, garantindo que todas/os as/os crianças/alunos, independentemente das suas condições de partida, tenham acesso a aprendizagens relevantes, desafiantes e verdadeiramente transformadoras.

À guisa de conclusão, (re)pensar o currículo hoje exige uma visão ampla e responsiva, que reconheça as desigualdades, acolha a diversidade e promova a equidade. O currículo não deve ser encarado como um fim em si mesmo, mas como um meio para construir oportunidades de aprendizagem que façam sentido para cada aprendiz. Muito para além de um documento técnico, o currículo é uma ferramenta pedagógica, política e ética, através da qual vivemos e concretizamos na prática em que se joga, em grande medida, a qualidade da educação que oferecemos.

Importa, ainda, relevar que o currículo não se resume a uma única dimensão. Segundo Kelly (1986), existem diferentes formas de o viver e interpretar. O currículo oficial corresponde ao que está previsto nos documentos normativos e legais, como as Aprendizagens Essenciais (AE) ou as Orientações Curriculares. Já o currículo real diz respeito àquilo que efetivamente se concretiza na PP. O currículo oculto, por seu turno, está

associado às aprendizagens não planeadas, como os valores, normas ou atitudes que se apreendem de forma implícita mediante o funcionamento das instituições de educação e ensino. Por outro lado, o currículo expresso é aquele que está patente nas planificações e nas ações pedagógicas dos docentes. Já o currículo formal diz respeito às aprendizagens estruturadas e programadas que ocorrem dentro do espaço e horário escolar, enquanto o informal contempla experiências mais espontâneas ou extracurriculares que ocorrem dentro do ambiente educativo/escolar ou a ele associados. Por fim, podemos ainda mencionar o currículo total que abarca todas as anteriores dimensões, reconhecendo que aquilo que as/os crianças/alunos aprendem é muito mais vasto do que está escrito nos programas (Kelly, 1986). Esta diversidade de tipologias curriculares apela a um olhar atento, crítico e flexível por parte da classe docente e das instituições implicadas no sistema educativo, para garantir uma práxis imbuída de intenção, saber e conhecimento transformadora.

1.3 Organização Curricular na Educação Pré-Escolar

A organização curricular na EPE é orientada por princípios pedagógicos que valorizam a criança como agente do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, reconhecendo a especificidade desta etapa educativa no âmbito do percurso escolar e da educação ao longo da vida. Enquanto primeira etapa da educação básica, a EPE tem como finalidade criar condições para o bem-estar, a autonomia, a socialização e o desenvolvimento global da criança, num ambiente educativo intencional, acolhedor e estimulante.

Neste contexto, torna-se fundamental a existência de um quadro de referência curricular que apoie os profissionais na definição e implementação de PP coerentes, inclusivas e adaptadas às necessidades e interesses de cada criança e do grupo. As OCEPE (Silva et al., 2016) assumem esse papel estruturante, fornecendo uma base comum para a construção e gestão do currículo na EPE, sem prescrever métodos pedagógicos ou conteúdos uniformes, mas respeitando a diversidade dos contextos educativos e das respetivas crianças.

Assim, nas secções seguintes, abordo o conteúdo e a relevância deste documento orientador das PP dos educadores de infância.

1.3.1 Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

As OCEPE assumem o papel de referencial fundamental para a construção e gestão do currículo na EPE, orientando a PP dos educadores subjacente à conceção holística do desenvolvimento e da aprendizagem da criança. Neste documento reconhece-se a EPE como uma etapa crucial no percurso formativo das crianças, enfatizando a importância de lhes garantir experiências educativas ricas, diversificadas e inclusivas, que respeitem a sua individualidade e promovam o seu bem-estar, desenvolvimento integral e aprendizagem ativa.

A EPE, tal como consta no Artigo 12.º da Lei N.º 5/97, de 10 de fevereiro, Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar é:

a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (p. 670)

Em concordância, nas OCEPE (Silva et al., 2016) apresenta-se um conjunto de princípios pedagógicos e organizativos que sustentam a práxis do educador de infância, servindo de orientação para a tomada de decisões conscientes sobre a sua ação pedagógica e para a condução intencional do processo educativo das crianças.

Com base numa pedagogia centrada na criança, estas orientações propõem uma abordagem educativa que integra os princípios de equidade, inclusão, participação e intencionalidade. Parte-se do reconhecimento da criança enquanto sujeito e agente do seu próprio processo de aprendizagem, dotada de potencialidades, saberes e competências únicas, que devem ser tidas em conta, valorizadas e desenvolvidas num ambiente educativo responsivo e estimulante. Assim, destaca-se a indissociabilidade do desenvolvimento e da aprendizagem, sublinhando-se que ambos decorrem da interação entre a maturação biológica e as experiências de aprendizagem proporcionadas pelo meio físico, social e cultural.

A ação pedagógica, nesta perspetiva, é intencional e reflexiva, estruturando-se a partir da observação (com registo e documentação), planeamento, ação e avaliação. Estas dimensões, interligadas e cíclicas, permitem ao educador ajustar continuamente a sua prática às necessidades, interesses e progressos de cada criança e do grupo em geral. Como referem Silva et al. (2016), esta ação pedagógica deve ter “uma intencionalidade educativa,

que se concretiza através da disponibilização de um ambiente culturalmente rico e estimulante, bem como do desenvolvimento de um processo pedagógico coerente e consistente” (pp. 7-8). Neste sentido, a avaliação assume um caráter formativo e descritivo, centrada nos progressos individuais e no contexto em que ocorrem, privilegiando a documentação pedagógica como evidência para conhecer e apoiar o processo de aprendizagem.

Outra dimensão essencial da PP é a organização do ambiente educativo, entendido como contexto promotor de desenvolvimento e aprendizagem, de relações significativas e de participação ativa. O ambiente educativo é pensado de forma sistêmica e ecológica, considerando as interações entre os sistemas em que a criança se insere (família, comunidade, instituição educativa, meio envolvente), valorizando a colaboração e parcerias entre todos os intervenientes no processo educativo (Silva et al., 2016).

O documento estrutura-se em três grandes secções que se articulam entre si, sustentadas na pedagogia para a infância com fundamentos e princípios comuns, a saber: o Enquadramento Geral, as Áreas de Conteúdo e a Continuidade Educativa e Transições.

No Enquadramento Geral aborda-se os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, no qual se destaca a intencionalidade educativa e a reflexividade na construção do currículo. Sublinha-se a importância do ciclo da ação pedagógica - observar (registar e documentar), planear, agir e avaliar - como um processo interativo e contínuo que visa adequar a prática do educador de infância às especificidades do grupo e dos contextos. É também neste enquadramento que se aborda a relevância da organização do ambiente educativo e da articulação entre todos os intervenientes no processo educativo.

A segunda secção, Áreas de Conteúdo, explicita-se os domínios do saber e do desenvolvimento que devem ser contemplados na EPE. As áreas de Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo integram “não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer” (Silva et al., 2016, p. 31) e serão abordadas no ponto 1.2.1.1 deste Relatório, atendendo à sua centralidade na estrutura curricular e à forma como se articulam na promoção de experiências de aprendizagem integradas, significativas e coerentes com o desenvolvimento da criança.

Na terceira e última secção das OCEPE aborda-se a Continuidade Educativa e Transições, destacando-se a importância de garantir a coerência e articulação entre as diferentes etapas do percurso educativo da criança. Neste âmbito, são abordadas as transições horizontais (no quotidiano e entre contextos educativos) e as verticais (da família para a creche e desta para o jardim de infância e, posteriormente, para o 1CEB). O enfoque

está na necessidade de assegurar transições positivas e seguras, que respeitem a individualidade da criança e valorizem os seus saberes e vivências anteriores, assegurando a continuidade das aprendizagens (Silva et al., 2016).

A partir desta estrutura, faculta-se aos profissionais de educação de infância um quadro de referência flexível, orientador da PP sem impor uniformização de métodos pedagógicos ou de saberes a adquirir, promovendo uma ação educativa coerente com os direitos da criança e com os desafios contemporâneos da educação para a infância.

1.3.1.1 Áreas de Conteúdo

As OCEPE estão organizadas em três grandes áreas de conteúdo ou do saber: Formação Pessoal e Social; Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo. Estas devem ser trabalhadas de forma integrada e globalizante, alinhadas com uma visão holística do desenvolvimento da criança. Esta abordagem parte do reconhecimento da criança enquanto sujeito ativo, competente e participante, exigindo do educador uma prática intencional, flexível e sensível aos interesses e necessidades da criança e do grupo (Silva et al., 2016).

A área de Formação Pessoal e Social é transversal a toda a ação educativa, centrada no desenvolvimento de atitudes, valores e disposições que permitem à criança construir a sua identidade, autorregulação emocional e capacidades de relacionamento com os outros. Valoriza-se o bem-estar, a autonomia, a cooperação, o respeito e a empatia como pilares fundamentais para uma vivência social positiva no contexto da EPE.

A área de Expressão e Comunicação integra múltiplas formas de linguagem, permitindo à criança comunicar, representar e construir sentidos sobre o mundo. Integra os domínios da Educação Física, Educação Artística (Artes Visuais, Jogo Dramático/Teatro, Música e Dança), Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Matemática. Através da exploração destes domínios, desenvolvem-se capacidades motoras, sensoriais, cognitivas e simbólicas, promovendo-se o pensamento criativo, a linguagem e o raciocínio lógico.

Na terceira área, Conhecimento do Mundo, pretende-se ampliar o contacto da criança com os fenómenos naturais, sociais e culturais, despertando a curiosidade, a observação e o espírito crítico. As experiências, nesta área, devem partir da realidade próxima da criança, favorecendo aprendizagens significativas e contextualizadas que alarguem gradualmente a sua compreensão do meio social, cultural e físico envolvente (Silva et al., 2016).

Estas áreas de conteúdo foram tidas em consideração de forma transversal e intencional ao longo da PP I, orientando o planeamento e a realização das atividades propostas ou livres em contexto de EPE. Na planificação das experiências de aprendizagem procurei espelhar os princípios definidos nas OCEPE, assegurando a articulação entre estas áreas, bem como a adequação das atividades propostas às características e interesses do grupo de crianças.

Este exercício contínuo de articulação entre as áreas de conteúdo e o contexto da PP I permitiu-me desenvolver uma consciência mais clara sobre a importância da planificação intencional, da observação pedagógica e da reflexão sobre a prática e consequente adaptação da ação pedagógica. Compreendi que a ação do educador deve estar sempre ancorada nos princípios orientadores curriculares, mas também profundamente enraizada no quotidiano do grupo, respeitando o ritmo, os saberes, interesses e identidade de cada criança.

1.4 Organização Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico

No contexto do 1CEB, a organização curricular assume um papel central na construção das bases do percurso de ensino e aprendizagem das crianças, influenciando não só a forma como se estrutura o ensino, mas também a maneira como se promove o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Esta organização não surge de forma isolada, estando profundamente ancorada em documentos orientadores que têm vindo a ser concebidos e atualizados nas últimas décadas com o objetivo de responder aos desafios contemporâneos da educação. Entre eles, destacam-se PASEO, as AE e os indissociáveis DL n.º 54/2018 e n.º 55/2018, ambos de 6 de julho e, decorrente destes, na Região, o Decreto Legislativo Regional (DLR) n.º 11/2020/M, de 29 de julho, que estabelecem princípios de uma escola inclusiva e a organização curricular flexível dos ensinos básico e secundário.

Estes instrumentos normativos e orientadores refletem uma visão integradora da educação, alicerçada em princípios como a equidade, a inclusão, a flexibilidade e o desenvolvimento de competências transversais e significativas para a vida dos alunos. No caso específico do 1CEB, este enquadramento legal e pedagógico assume especial relevância, pois é nesta etapa que se lançam os alicerces do percurso escolar e se promove, desde cedo, uma atitude ativa, crítica e participativa face ao conhecimento e à cidadania.

Assim, importa compreender de que forma estes referenciais estruturam o currículo, orientam as PP e criam condições para que todas as crianças, independentemente das suas características, possam aprender e desenvolver-se num ambiente educativo enriquecedor, inclusivo e centrado nas suas necessidades e potencialidades.

1.4.1 Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

O PASEO, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, estabelece-se como um referencial fundamental para as decisões a serem tomadas por decisores e atores educativos nos estabelecimentos de educação e ensino e nos organismos responsáveis pelas políticas educativas. Constitui uma matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, abrangendo aspetos curriculares, o planeamento, a realização e a avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem.

Com o PASEO não se pretende uniformizar, mas sim criar um quadro de referência que pressuponha valores como a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho e a participação na sociedade. Esta intenção de formar cidadãos autónomos e participativos está intimamente ligada à necessidade de desenvolver competências fulcrais para uma vida plena em sociedade, na qual os alunos são capazes de responder aos desafios da diversidade e da sustentabilidade (Sousa et al., 2020). Perante a diversidade e a incerteza do mundo atual, o objetivo é criar condições de equilíbrio entre conhecimento, compreensão, criatividade e sentido crítico, formando pessoas autónomas, responsáveis e cidadãs.

O PASEO apresenta-se estruturado em Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências. Os Princípios justificam e dão sentido à ação educativa; a Visão de aluno explicita o que se pretende para os jovens enquanto cidadãos à saída da escolaridade obrigatória; nos Valores definem-se as orientações éticas desejáveis no sistema educativo; e nas Áreas de Competências agregam-se combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma ação humana eficaz em diversos contextos de vida (Martins et al., 2017).

No cerne da definição de competência presente no PASEO, encontra-se um esquema concetual (Figura 1) que ilustra a interligação das três dimensões fundamentais: conhecimentos, capacidades e atitudes. Este esquema salienta que uma competência não se resume à posse de informação (conhecimentos), nem à habilidade para realizar tarefas (capacidades), nem a uma predisposição para agir de determinada maneira (atitudes), mas

sim à mobilização integrada destas três dimensões para responder eficazmente a diferentes situações.

Figura 1

Esquema conceitual de competências



Nota. Retirado do PASEO

As áreas de competências identificadas no PASEO, como Pensamento Crítico e Pensamento Criativo, Raciocínio e Resolução de Problemas, Relacionamento Interpessoal, entre outras, requerem esta mobilização integrada.

Nesta senda, as AE assumem um papel central na concretização curricular do PASEO, ao especificarem, por disciplina e ano de escolaridade, os conhecimentos, capacidades e atitudes que os alunos devem adquirir. No ICEB, estas aprendizagens traduzem as áreas de competências do PASEO em objetivos de aprendizagem adequados à faixa etária dos alunos. Atividades que estimulam a curiosidade, a formulação de questões, a resolução de problemas simples e o desenvolvimento da autonomia são exemplos de práticas que contribuem para alcançar essas competências. Assim, as AE funcionam como instrumento pedagógico que orienta o ensino aprendizagem e a avaliação, assegurando que o percurso escolar de cada aluno está alinhado com o perfil desejado à saída da escolaridade obrigatória. A sua implementação deve ser flexível e diferenciada, respeitando os princípios da inclusão e da equidade consagrados tanto no PASEO como no DL n.º 54/2018.

O DL n.º 54/2018, de 6 de julho, estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, relacionando-se intrinsecamente com o PASEO. Nesse sentido, preconiza uma educação inclusiva que responda às necessidades individuais dos alunos, garantindo que o PASEO seja atingido por todos, ainda que através de percursos diferenciados. Esta perspetiva rompe com a ideia de uma escola padronizada e estática, assumindo a educação como um processo de valorização das singularidades. Como afirmam Lopes et al. (2017), “educar é desenvolver as capacidades e potencialidades de cada um e não formatar em função de padrões pré-estabelecidos” (p. 113).

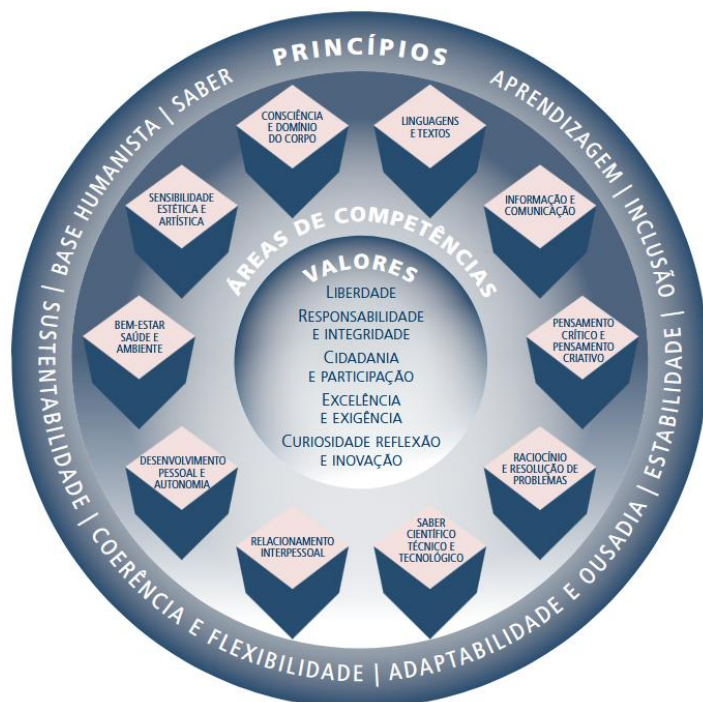
As Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI), organizadas em níveis universais, seletivos e adicionais, visam precisamente criar as condições para que cada aluno possa desenvolver as competências definidas no PASEO, valorizando-se a diversidade e promovendo a equidade. Enfatiza-se, ainda, a necessidade de adequar os processos de ensino e aprendizagem às características e condições individuais de cada aluno, o que está em consonância com a visão de uma educação que visa o desenvolvimento integral dos alunos, tal como previsto no PASEO.

As implicações práticas do PASEO para a ação educativa passam pela necessidade de abordar os conteúdos curriculares de forma contextualizada, ligando-os ao quotidiano dos alunos, de promover a experimentação e a integração de saberes, de organizar atividades cooperativas e de utilizar criticamente diversas fontes de informação. A avaliação das aprendizagens deve também incidir na iniciativa e ação positiva dos alunos, visando a promoção das aprendizagens que permitem adquirir as competências previstas no Perfil dos Alunos ao longo da escolaridade obrigatória.

A título ilustrativo, apresenta-se de seguida o esquema concetual do PASEO, o qual sintetiza, de forma visual, a articulação dinâmica entre conhecimentos, capacidades e atitudes que sustentam a definição de competência neste referencial.

Figura 2

Esquema concetual do PASEO



Nota. Retirado do PASEO

1.4.2 Aprendizagens Essenciais

As AE, estabelecidas para o Ensino Básico, assumem-se como um referencial estruturante no processo de ensino e aprendizagem, funcionando como base comum orientadora do percurso educativo dos alunos ao longo dos vários ciclos. Homologado pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, o documento das AE foi concebido com o propósito de garantir que todos os alunos, independentemente do contexto educativo em que se inserem, tenham acesso a um conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes considerados indispensáveis ao seu desenvolvimento pessoal, social e académico. No caso específico do 1CEB, as AE ganham particular relevância por se situarem numa fase decisiva de consolidação de competências fundamentais, representando um instrumento essencial para a planificação curricular e para a construção de experiências de aprendizagem significativas.

Sublinhe-se que as AE “enunciam aquilo que todos os alunos do país adquirem em termos de conhecimentos indispensáveis dando sentido à terminologia de currículo” (Morais, 2019, p. 103), não devendo, por isso, ser confundidas com aprendizagens mínimas ou básicas. Pelo contrário, constituem um núcleo essencial e transversal que estrutura a visão curricular preconizada no sistema educativo português. Neste sentido, as AE abrangem não apenas conteúdos disciplinares, mas também procedimentos, atitudes, valores e capacidades que se procuram desenvolver de forma integrada nas diferentes áreas curriculares.

A sua aplicação prática requer um planeamento intencional e articulado por parte das escolas e dos docentes. Conforme estipulado no DL n.º 55/2018, de 6 de julho, as AE constituem o principal documento orientador para a planificação curricular, nos ensinos básico e secundário, devendo estar alinhadas com o PASEO. Este alinhamento implica uma reflexão constante sobre o que é efetivamente relevante aprender em cada etapa do percurso escolar, tendo em conta não apenas a progressão lógica das aprendizagens, mas também a articulação entre as várias áreas disciplinares, os ciclos de ensino e os contextos locais.

No 1CEB, esta lógica assume um carácter particularmente exigente, uma vez que se trata de um ciclo estruturado em quatro anos que, apesar de articulados, apresentam diferentes ritmos de desenvolvimento entre os alunos. As AE oferecem, neste contexto, um quadro de referência que permite aos docentes organizar e sequenciar o ensino de forma

intencional e criteriosa, garantindo que as aprendizagens propostas se alinham com os objetivos traçados para o final do ciclo. A articulação curricular, preconizada por estas orientações, constitui um dos pilares da construção de percursos de aprendizagem coesos e integrados, que favoreçam o desenvolvimento global das crianças.

Importa ainda destacar que, no contexto da autonomia e flexibilidade curricular, as escolas têm a possibilidade de adaptar as AE às especificidades do seu meio, valorizando abordagens interdisciplinares, metodologias ativas e práticas centradas no aluno. A reflexão sobre a forma como estas aprendizagens podem ser convocadas ao longo da implementação de projetos e atividades pedagógicas, respeitando os ritmos e os interesses dos alunos, contribui para uma abordagem mais humanizada e significativa do currículo. Ao mesmo tempo, reforça a ligação entre os documentos orientadores e as práticas quotidianas em sala de aula, tornando o currículo um instrumento vivo, capaz de responder às exigências da escola inclusiva e ao ideal de uma educação centrada no desenvolvimento integral de cada criança.

Neste sentido, as AE devem ser entendidas não como um fim em si mesmas, mas como uma ferramenta orientadora ao serviço da qualidade do ensino e da promoção do sucesso educativo. Cabe às escolas e aos professores, em articulação com as famílias e com os restantes intervenientes educativos, garantir que estas orientações ganham forma no quotidiano escolar, contribuindo para a construção de percursos de aprendizagem consistentes, coerentes e ajustados às reais necessidades dos alunos.

1.4.3 Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho

O DL n.º 54/2018, de 6 de julho, representa um avanço significativo na consolidação de uma escola inclusiva em Portugal. Este estabelece os princípios e normas orientadoras de um processo educativo que reconhece e valoriza a diversidade dos alunos, assegurando respostas ajustadas às suas necessidades e potencialidades. No contexto específico do 1CEB, este enquadramento legal reveste-se de especial importância, uma vez que é nesta etapa inicial que se estruturam as bases do desenvolvimento integral e de percursos educativos de sucesso para todas as crianças.

Este DL assenta em princípios orientadores universais, como a educabilidade universal, que reconhece a capacidade de todas as crianças aprenderem e se desenvolverem. No 1CEB, este pressuposto traduz-se na convicção de que todos os alunos, independentemente das suas características individuais, podem e devem progredir no

currículo. A equidade é outro pilar essencial, garantindo que cada criança dispõe dos apoios necessários para concretizar o seu potencial. Neste enquadramento, importa reconhecer que a diferenciação pedagógica permite que a diversidade dos alunos não seja vista como um obstáculo, mas sim integrada no planeamento e gestão das aprendizagens, como parte natural das exigências curriculares (Tomlinson, 2008).

O DL assenta numa abordagem de ação multinível, organizada em três patamares de MSAI: universais, seletivas e adicionais. No 1CEB, as medidas universais constituem a base de uma prática inclusiva, abrangendo estratégias como a diferenciação pedagógica, as acomodações curriculares (que facilitam o acesso ao currículo através da diversificação de métodos e materiais), o enriquecimento curricular para alunos com capacidades elevadas, a promoção de comportamentos pró-social e o trabalho em pequenos grupos com foco académico ou comportamental. Estas estratégias basilares são dirigidas a todos os alunos, promovendo a participação ativa e a melhoria das aprendizagens em contexto de turma.

Quando estas medidas não são suficientes para responder às necessidades de determinados alunos, o decreto prevê a mobilização de medidas seletivas. Estas têm como objetivo colmatar dificuldades específicas que persistem após a implementação das medidas de base. Exemplos destas estratégias podem incluir percursos curriculares diferenciados, adaptações curriculares não significativas (que ajustam objetivos e conteúdos sem comprometer as AE), o apoio psicopedagógico, a antecipação ou o reforço das aprendizagens e o apoio tutorial. A sua implementação é feita com os recursos disponíveis na escola, podendo o diretor, sempre que necessário, solicitar apoio adicional ao ME (DL n.º 54/2018, de 6 de julho).

Para alunos deste ciclo de ensino que evidenciem barreiras significativas e prolongadas ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem, o DL prevê a aplicação de medidas adicionais, que requerem o envolvimento de recursos especializados. A sua mobilização depende da comprovação da insuficiência das Medidas Universais e Seletivas, devidamente fundamentada através de um relatório técnico-pedagógico. Entre as medidas adicionais incluem-se as adaptações curriculares significativas, a utilização de metodologias de ensino estruturado e o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social. A implementação destes apoios implica, preferencialmente, a ação do docente de educação especial em contexto de sala de aula, em articulação com o professor titular (DL n.º 54/2018, de 6 de julho).

A eficácia na implementação das MSAI no 1CEB depende da existência e mobilização de recursos humanos e organizacionais especializados. Os docentes de

educação especial têm um papel fulcral como dinamizadores e articuladores, apoiando os professores titulares na diferenciação pedagógica e na definição de estratégias inclusivas, bem como na adequação de meios e materiais de aprendizagem às necessidades específicas dos alunos. Neste processo, “assume especial importância a autonomia do professor no sentido de potenciar os níveis de apropriação considerando diferenças individuais e contextuais” (Morgado, 2003, p. 79), uma vez que é este quem, em contacto direto com os alunos, melhor conhece as suas especificidades e necessidades, podendo assim tomar decisões pedagógicas ajustadas e eficazes.

Segundo o referido DL, mais precisamente no ponto 8 do Artigo 12.º, a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva presente em cada agrupamento ou escola tem como funções: “sensibilizar a comunidade educativa”, “propor as medidas de suporte à aprendizagem” e acompanhá-las, “prestar aconselhamento aos docentes”, “elaborar o relatório técnico-pedagógico previsto no artigo 21.º e, se aplicável, o programa educativo individual” e, ainda, “acompanhar o funcionamento do centro de apoio à aprendizagem” (pp. 2922-2923). O envolvimento do educador de infância, aquando da transição para o 1CEB, e do professor titular de turma é fundamental para assegurar a continuidade e a coerência das respostas educativas.

O centro de apoio à aprendizagem constitui uma estrutura de suporte crucial, congregando recursos humanos, materiais e conhecimentos da escola para apoiar a inclusão. No 1CEB, este centro tem um papel relevante na criação de recursos de aprendizagem acessíveis e na promoção de ambientes estruturados e ricos em interações, contribuindo para o sucesso escolar de todos os alunos.

Este normativo também reforça o envolvimento parental no processo educativo como elemento essencial na construção de uma escola inclusiva. Reconhece aos pais e encarregados de educação o direito e o dever de participar ativamente em todas as decisões que envolvem o percurso educativo dos seus educandos, nomeadamente através da participação nas reuniões da equipa multidisciplinar e na elaboração e avaliação do programa educativo individual, quando aplicável. No contexto do 1CEB, esta colaboração estreita entre escola e família revela-se particularmente relevante, permitindo uma identificação precoce das necessidades educativas e consequente implementação atempada e eficaz de MSAI, promovendo, com isso, o sucesso educativo.

Ainda no âmbito do 1CEB, o DL em análise garante a todos os alunos o direito de participar no processo de avaliação das aprendizagens, promovendo a equidade e o reconhecimento da diversidade. Para esse efeito, prevê-se a possibilidade de ajustamentos

na avaliação, como a diversificação de instrumentos, a apresentação de enunciados em formatos acessíveis, o alargamento do tempo de realização de provas, entre outras medidas ajustadas às necessidades específicas dos alunos.

A progressão escolar dos alunos abrangidos por medidas universais e seletivas realiza-se de acordo com os critérios definidos na legislação em vigor. Já no caso dos alunos com medidas adicionais, a decisão sobre a progressão no sistema educativo é tomada com base nas informações constantes no relatório técnico-pedagógico e no respetivo programa educativo individual, garantindo-se uma avaliação justa e contextualizada.

Em síntese, o DL n.º 54/2018 representa um referencial decisivo na consolidação da escola inclusiva, estabelecendo um quadro normativo coeso que orienta a ação pedagógica no 1CEB. Ao valorizar a identificação precoce das necessidades dos alunos, a implementação de medidas de suporte organizadas em níveis, o trabalho colaborativo entre os profissionais de educação e o envolvimento das famílias, procura garantir que todas as crianças aprendam, participem e se desenvolvam plenamente no seu contexto escolar. A centralidade da criança e a valorização da diversidade como um recurso educativo são princípios estruturantes desta legislação que visa transformar as práticas educativas e promover percursos de sucesso escolar a todos desde os primeiros anos de escolaridade.

1.4.4 Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho

O DL n.º 55/2018 de 6 de julho estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário em Portugal, definindo os princípios orientadores, a organização e a avaliação das aprendizagens. Este visa garantir que todos os alunos alcancem as competências definidas no PASEO, promovendo a autonomia das escolas na gestão curricular e pedagógica. São apresentadas as matrizes curriculares-base para as diferentes ofertas educativas e formativas, detalhando as componentes de formação e as cargas horárias. O DL também aborda as modalidades de ensino, a avaliação interna e externa, a transição e conclusão de ciclos, e a emissão de diplomas e certificados.

Na génese da reforma curricular expressa no DL, emerge, com particular relevância para o 1CEB, a consagração de um Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular. Este projeto assenta na premissa de que as escolas, em articulação com os alunos, as famílias e a comunidade, dispõem de uma maior liberdade na gestão curricular (até 25%), visando a dinamização de um trabalho interdisciplinar que permita aprofundar, reforçar e enriquecer as aprendizagens, ajustando-as aos contextos e às características dos alunos. Neste sentido,

este diploma legal alinha-se com os princípios de uma sociedade democrática, na medida em que reconhece os diferentes ritmos de transformação das instituições educativas e valoriza a capacidade de cada escola desenvolver formas próprias e contextualizadas de gestão curricular (Cosme & Trindade, 2019).

Esta autonomia concretiza-se na possibilidade de gestão flexível das matrizes curriculares-base, ajustando-as às opções curriculares de cada estabelecimento de ensino, uma vez que “a concretização dessa autonomia e flexibilidade curricular não se verifica se à escola não for concedida a capacidade de decidir sobre os seus recursos” (Fraga et al., 2024, p. 21).

Deste modo, como refere Trindade (2018):

estamos perante um projeto que, mais do que alterar as matrizes curriculares e os planos de estudo de cada uma das disciplinas que integram essas matrizes, nos diferentes ciclos de escolaridade, prevê uma outra abordagem curricular, a qual deixa de estar centrada exclusivamente nos conteúdos e nas temáticas das diferentes disciplinas para se definir, agora e também, em função de problemáticas que exigem a mobilização da informação que é trabalhada nestas mesmas disciplinas. (p. 17)

Assim, esta perspetiva desafia as práticas tradicionais e convida a uma organização curricular mais articulada, integradora e centrada no desenvolvimento de competências reais e mobilizadoras, numa lógica interdisciplinar e significativa para os alunos.

Relativamente à matriz curricular-base do 1.º ciclo, constante no Anexo I do Artigo 39.º do DL, posteriormente apresentada na Figura 3, esta estabelece as componentes de currículo a serem trabalhadas de modo articulado e globalizante, privilegiando a prática da monodocência. As áreas nucleares de Português e Matemática detêm uma carga horária semanal de sete horas em ambos os biênios (1.º e 2.º anos; 3.º e 4.º anos). O Estudo do Meio, com três horas semanais, assume um papel crucial na integração de saberes. A Educação Artística (nas suas diversas expressões: Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música) e a Educação Física partilham uma carga horária de cinco horas semanais, sendo prevista a possibilidade de coadjuvações sempre que adequado, mobilizando os recursos humanos disponíveis na escola.

Uma componente específica e de grande significado para este ciclo é o Apoio ao Estudo, integrado na matriz com três horas semanais no 1.º e 2.º anos e uma hora no 3.º e 4.º anos. Esta componente configura-se como um suporte às aprendizagens, alicerçado numa metodologia de integração de várias áreas do currículo, enfatizando a pesquisa, o tratamento e a seleção de informação. Adicionalmente, a matriz contempla uma hora

semanal para a Oferta Complementar, espaço que a escola pode utilizar para a criação de novas componentes curriculares com identidade e documentos próprios. A disciplina de Inglês surge com duas horas semanais a partir do 3.º ano. As áreas de Cidadania e Desenvolvimento e de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) são identificadas como áreas de integração curricular transversal, potenciadas pela dimensão globalizante do ensino neste ciclo. A Educação Moral e Religiosa é inscrita como disciplina de oferta obrigatória, mas de frequência facultativa, com uma hora semanal. Importa ainda referir a oferta obrigatória de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), de frequência facultativa, com uma carga horária semanal de cinco horas, a desenvolver ao longo dos quatro anos do ciclo, com uma natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural (DL n.º 55/2018, de 6 de julho).

O objetivo primordial do currículo, transversal a todos os ciclos, incluindo o 1.º, é garantir que todos os alunos alcancem as competências definidas PASEO. No 1CEB, este objetivo é cumprido através de uma abordagem pedagógica que valoriza a globalidade das aprendizagens e a articulação entre as diferentes componentes curriculares.

A avaliação das aprendizagens, conforme estabelece o DL, é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, com uma forte dimensão formativa, de caráter contínuo e sistemático, que visa a melhoria das aprendizagens através da diferenciação pedagógica e do ajustamento de estratégias. Esta modalidade utiliza diversos procedimentos e instrumentos para recolher informação sobre o desenvolvimento dos alunos e apoiar a sua progressão. A avaliação sumativa, por sua vez, traduz-se num juízo global sobre as aprendizagens, com objetivos de classificação e certificação. No 1CEB, a avaliação sumativa concretiza-se na atribuição de uma menção qualitativa acompanhada de uma apreciação descritiva em cada componente do currículo. Ambas as modalidades de avaliação interna, formativa e sumativa, mobilizam técnicas e instrumentos diversificados e adequados, tendo como referencial os documentos curriculares, como as AE.

Em suma, o DL n.º 55/2018 de 6 de julho confere ao 1CEB uma moldura curricular que alia uma matriz-base curricular com a possibilidade de as escolas exercerem autonomia e flexibilidade na sua operacionalização, visando a promoção do sucesso educativo de todos

os alunos e o desenvolvimento das competências preconizadas no PASEO, com uma avaliação predominantemente formativa e descritiva.

Figura 3

Matriz curricular base do ICEB

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

Nota. Retirado do Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho.

14.5 Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho

O DLR n.º 11/2020/M tem como objetivo principal adaptar à Região Autónoma da Madeira (RAM) os regimes estabelecidos pelos DL n.º 54/2018 e n.º 55/2018, de 6 de julho. Como já referido anteriormente, estes diplomas nacionais regulam, respetivamente, os princípios e normas que asseguram a inclusão no sistema educativo e a organização curricular dos ensinos básico e secundário.

O decreto regional aplica-se a todos os estabelecimentos de educação e ensino da rede pública da RAM, bem como aos estabelecimentos particulares e cooperativos, instituições particulares de solidariedade social e instituições de educação especial. A sua aplicação estende-se ainda, com as devidas adaptações, à EPE, ao ensino à distância, ao ensino individual e doméstico, assim como a crianças e alunos cuja condição de saúde requiera permanência no domicílio.

No âmbito das competências, este DLR estabelece que as funções atribuídas a nível nacional, ao membro do Governo responsável pela área da educação, na RAM, é da competência do respetivo membro do Governo Regional, salvaguardando-se as competências exclusivas dos serviços centrais do ME. De igual forma, as competências atribuídas ao diretor da escola, no continente português, reportam-se na Região ao diretor ou ao presidente do órgão de gestão do estabelecimento de educação e ensino.

O diploma procede, igualmente, à adaptação de diversos conceitos presentes no DL n.º 54/2018. Assim, por exemplo, o termo “aluno” passa a “criança e aluno”, sempre que aplicável; “turma” é substituído por “grupo ou turma”; e “escolas” por “estabelecimentos de educação e ensino”. A definição de “intervenções específicas para acesso à aprendizagem e ao currículo” é também alargada, integrando áreas como o treino de visão, o sistema braille, a orientação e mobilidade, as tecnologias de apoio à inclusão e acessibilidade, a atividade motora adaptada e as atividades da vida quotidiana. O decreto regional introduz ainda definições específicas para a realidade da RAM, como é o caso do conceito de “altas capacidades” e uma clarificação do termo “Desenho Universal para a Aprendizagem”.

No que concerne aos recursos específicos de apoio às medidas de aprendizagem e inclusão, o diploma enumera os recursos existentes e disponíveis na RAM, clarificando que os recursos organizacionais previstos nos artigos 16.º, 17.º e 18.º do DL n.º 54/2018 são operacionalizados pelos serviços competentes da Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia. A composição da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva é igualmente detalhada em função da tipologia dos estabelecimentos de educação e ensino.

Relativamente à organização curricular, o DLR prevê que a conceção de um currículo integrador, tal como definido no DL n.º 55/2018, possa incluir componentes regionais que valorizem a autonomia e a identidade cultural madeirense. No caso do ICEB, os estabelecimentos da rede pública funcionam em regime de tempo inteiro, oferecendo, para além das componentes do currículo nacional, AEC e de ocupação de tempos livres. O ensino do Inglês inicia-se como oferta curricular complementar logo no 1.º ano de escolaridade.

Destaca-se ainda a aplicação da Estratégia Regional de Educação para a Cidadania, cuja finalidade é promover aprendizagens contextualizadas à realidade social e cultural da Região, integradas na componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento. No caso dos cursos artísticos especializados, podem ser integrados instrumentos típicos da família de Cordofones Madeirenses como forma de valorização do património cultural local.

O diploma contempla, de igual modo, um regime de transição a alunos que, à data da entrada em vigor do documento, se encontravam abrangidos pela medida de currículo específico individual, prevendo a reavaliação dos respetivos programas educativos individuais. Está ainda prevista a elaboração de um manual de apoio à prática inclusiva, dirigido aos estabelecimentos de educação e ensino da RAM. O acompanhamento da implementação das adaptações introduzidas pelos decretos é assegurado por uma equipa regional designada para o efeito.

Em síntese, o DLR n.º 11/2020/M constitui um importante instrumento de adaptação e contextualização dos princípios orientadores da educação inclusiva e da organização curricular, procurando garantir a coerência com os normativos nacionais, sem descuidar as especificidades culturais, sociais e organizacionais da RAM. Ao reforçar a autonomia das escolas e ao valorizar a identidade regional, pretende-se com este diploma contribuir para uma educação mais equitativa, significativa e contextualizada.

Capítulo 2 – Construção da Identidade Docente

Ser educador ou professor é mais do que uma função, é um processo contínuo de desenvolvimento pessoal e profissional. Ao longo da formação inicial, este percurso é marcado por momentos de descoberta, questionamento, crescimento e paulatina afirmação da identidade docente. Neste capítulo, pretende-se refletir sobre os fundamentos e exigências que estruturam o perfil de desempenho profissional de educação, seja na Educação de Infância, seja no 1CEB, reconhecendo a complexidade que caracteriza as respetivas práticas.

A construção do ser docente não se limita à aquisição de saberes teóricos e aplicação de estratégias pedagógicas. Exige uma atitude reflexiva, ética, imbuída de responsabilidade e constante disposição para aprender e reinventar a própria prática em função das crianças, dos contextos e dos desafios do mundo contemporâneo. Para tal, é fundamental conhecer os referenciais legais que orientam o exercício da profissão docente, compreender o valor da reflexão sobre a sua prática como alavanca do seu desenvolvimento profissional, reconhecendo a importância da planificação educativa contextualizada, intencional e flexível.

Face ao aludido, abordo, a seguir, três eixos essenciais na consolidação da identidade docente consciente e comprometida: o perfil profissional definido nos documentos normativos em vigor; o papel da reflexão e da aprendizagem contínua na prática crítica e consciente; e a planificação como expressão concreta da intencionalidade pedagógica. Cada um destes eixos será explorado à luz da literatura consultada e da experiência formativa vivenciada, procurando contribuir para a compreensão mais profunda e situada do que significa, hodiernamente, ser educador ou professor.

2.1 Perfil de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A educação de infância e o 1CEB assumem uma complexidade crescente, exigindo ao educador de infância e ao professor, respetivamente uma sólida formação pedagógica, um compromisso ético com a docência e uma capacidade contínua de adaptação às necessidades do grupo e de cada criança/aluno com quem trabalha. A PP, claramente, não se circunscreve à transmissão de informação ou de conteúdos curriculares a abordar,

envolve sim uma ação global, promotora de aprendizagens e de desenvolvimento integral das crianças. É neste cenário que se enquadram dois normativos fundamentais: o DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, e o DL n.º 241/2001, de 30 de agosto.

O DL n.º 240/2001 estabelece o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, constituindo-se como referencial estruturante da formação inicial e contínua, bem como das funções profissionais daqueles docentes. Este diploma define o educador e o professor como agentes educativos com um papel fundamental na promoção do desenvolvimento integral das crianças e alunos, num contexto cada vez mais exigente, diverso e inclusivo, que reivindica práticas reflexivas e intencionais, sustentadas no conhecimento científico e pedagógico.

Este perfil adquire especial importância, dado contemplar fases determinantes para a consolidação de competências fundamentais nos domínios cognitivo, pessoal e social. A dimensão profissional, social e ética, consagrada no Anexo II, remete para a ação do professor ancorada em valores democráticos de equidade, inclusão e justiça educativa, promotora de uma escola capaz de responder às necessidades de todos os alunos e de respeitar a diversidade dos seus percursos e contextos.

O professor é compreendido, assim, como um profissional de educação reflexivo e crítico, que orienta a sua prática pela investigação, pela ética da responsabilidade e pela contínua adaptação às realidades com que se depara (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto). Esta exigência ganha particular expressão no trabalho desenvolvido com grupos diferenciados, em que a escuta ativa, a observação atenta e a capacidade de ajustar estratégias são fundamentais para assegurar percursos de aprendizagem significativos e ajustados a cada criança.

A dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, descrita no Anexo III, sublinha a responsabilidade do professor na criação de ambientes pedagógicos estimulantes, promotores da construção ativa do conhecimento e da mobilização de saberes científicos e metodológicos. Requer-se que promova “aprendizagens significativas no âmbito do currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam” (DL 240/2001, de 30 de agosto, p. 5571), assegurando não apenas o domínio dos conteúdos, mas também a acessibilidade e relevância para os alunos.

Importa ainda sublinhar que, no ICEB, o professor assume a docência de três áreas disciplinares (Português, Matemática e Estudo do Meio), o que implica o conhecimento

abrangente e articulado do currículo, bem como a capacidade de desenvolver PP interdisciplinares.

A dimensão da participação na dinâmica da escola e na relação com a comunidade, referida no Anexo IV, reforça o papel do professor como elemento ativo na construção do projeto educativo da escola, colaborando com os diversos intervenientes no processo educativo e na promoção de relações de respeito, cooperação e corresponsabilização. A articulação da ação pedagógica com as famílias e com outros profissionais é considerada essencial para a criação de contextos educativos mais coesos e inclusivos, ajustados às especificidades de cada aluno (DL 240/2001, de 30 de agosto).

Por fim, o diploma valoriza fortemente a formação contínua, imprescindível na “formação reflexiva”, no “desenvolvimento pessoal e profissional” (Nunes, 2000, p. 18) dos profissionais de educação, e no desenvolvimento profissional ao longo da vida (Anexo V), reconhecendo no professor a responsabilidade de refletir sobre a sua prática, de se envolver em projetos colaborativos e de se manter atualizado face os desafios da profissão docente. Esta visão de professor dialoga com a própria natureza da monodocência no 1CEB, enquanto profissional polivalente que educa, ensina, cuida, observa, escuta, age, avalia e participa de ativamente no quotidiano escolar.

Complementando este enquadramento, o DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, define os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1CEB.

No caso do educador de infância, o perfil explanado no Anexo N.º 1 - II do referido diploma destaca a responsabilidade daquele conceber e desenvolver um currículo promotor de aprendizagens integradas, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, das atividades e dos projetos curriculares (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto). Em concordância, Oliveira-Formosinho e Formosinho, (2013) afirmam que “o papel do(a) educador(a) é o de organizar o ambiente e o de escutar, observar e documentar a criança para compreender e responder, estendendo os interesses e conhecimentos da criança e do grupo” (p. 13), reforçando a importância da observação e da escuta atenta como base da ação pedagógica do educador de infância. Este currículo deve ser intencionalmente desenhado para e com o grupo de crianças, tendo em vista as aprendizagens a promover e o seu desenvolvimento global.

O educador de infância é, assim, um agente de mediação entre a criança e o mundo, promovendo aprendizagens significativas, ao ritmo individual de cada criança e incentivando a curiosidade, a autonomia e a construção da sua identidade. Neste papel,

assume-se também como facilitador e aprendiz no processo educativo, adotando a metodologia da escuta ativa e presença intencional. É exemplo disso a sua ação pedagógica “participante, envolvendo-se no brincar, sem se sobrepor à iniciativa das crianças, mas como parceiro/a mais experiente que, através de perguntas e sugestões, ajuda a alargar e enriquecer as iniciativas e as ideias das crianças” (Cardona et al. 2021, p. 56). Esta visão de educador de infância como parceiro ativo no processo de aprendizagem da criança sublinha a importância de práticas pedagógicas sensíveis e responsivas, que valorizam as expressões individuais e fomentam aprendizagens significativas no contexto do brincar.

Já no que diz respeito ao professor do 1CEB, o Perfil reforça o papel do docente como responsável pela gestão integrada do currículo, pelo ensino das diferentes áreas disciplinares e pela organização de ambientes educativos promotores de aprendizagens significativas. Segundo o Anexo N.º 2, o professor deve ser capaz de conceber um currículo ajustado às características dos seus alunos, através da planificação intencional, de estratégias diferenciadas e da avaliação contínua e formativa, sendo este currículo integrado nas diferentes componentes do currículo (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto). Tal como no caso do educador de infância, o desempenho profissional do professor do 1CEB, resulta de uma formação sólida, de carácter científico, pedagógico e relacional e da atenção contínua aos interesses, necessidades e potencialidades de cada criança.

Esta conceção da docência contrasta com visões tradicionais, em que o ato de ensinar era entendido como a transmissão de saberes que o professor possuía, por isso mesmo, se limitava a passar para os alunos. Era uma perspetiva centrada na figura do professor como único detentor do conhecimento, como sintetiza Roldão (2003) ao afirmar tratar-se de “um saber que se detém e, porque se detém se passa” (p. 12). Hoje, esta lógica está ultrapassada, dando lugar a um desempenho profissional centrado na mediação, na escuta e na construção partilhada do conhecimento. O professor do 1CEB é, assim, um facilitador da aprendizagem, alguém que cria oportunidades de descoberta, orienta o processo educativo e de aprendizagem e valoriza a participação ativa dos alunos, promovendo aprendizagens significativas e ajustadas à realidade de cada grupo.

Neste sentido, o professor não deve limitar-se a transmitir respostas fechadas ou prontas, mas antes criar oportunidades de incentivo à descoberta e construção do conhecimento pelos próprios alunos. A sua ação pedagógica é a de orientar, questionar e criar desafios que levem os alunos a explorar e a pensar de forma autónoma, permitindo-lhes errar, experimentar e reformular ou criar as suas ideias (Cury, 2012). Esta metodologia

ativa e investigativa promove o pensamento crítico e a autonomia, colocando o aluno no centro do processo de aprendizagem.

Ambos os perfis sublinham a importância da PP reflexiva, inclusiva e promotora da autonomia, bem como da articulação do processo de aprendizagem com as famílias e outros agentes educativos. A colaboração entre escola, educadores/professores e comunidade é considerada essencial para garantir o bem-estar e o sucesso educativo/escolar das crianças, num quadro de respeito pela diversidade e promoção da equidade.

Destaca-se, igualmente, a valorização da formação ao longo da vida, encarada como fator fundamental na profissionalidade docente. Tanto o educador como o professor do 1CEB são incentivados a envolverem-se em percursos de autoformação, investigação e inovação, participando ativamente na criação de contextos educativos ricos e ajustados aos desafios contemporâneos da educação.

Em síntese, o DL n.º 241/2001 estabelece os contornos do desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1CEB, atribuindo a ambos um papel específico e fundamental na construção de ambientes educativos que favoreçam as aprendizagens e o desenvolvimento integral da/o criança/aluno. Estes perfis profissionais de desempenhos específicos reforçam a importância da ação pedagógica consciente, ética e comprometida com o direito das crianças a uma educação de qualidade, assente na escuta ativa, na relação e na intencionalidade pedagógica das práticas.

Estes documentos constituem, assim, um referencial para a formação e avaliação dos educadores e professores e, também, para orientar PP coerentes, transformadoras, cuja centralidade reside na criança e no aluno. Portanto, conhecer e compreender estes normativos é, para qualquer futuro docente, o princípio do processo de construção de uma identidade profissional sólida, consciente e comprometida com a qualidade da educação.

2.2 Valor da Reflexão e da Aprendizagem Contínua

A docência é, por natureza, uma atividade rigorosa, complexa e humanista. Não se limita à transmissão de conteúdos ou à aplicação de metodologias previamente definidas, exige do professor a constante capacidade de analisar, interpretar e adaptar as suas decisões pedagógicas em função das/os crianças/alunos, do contexto e das situações imprevistas que surgem diariamente. Neste processo, refletir continuamente sobre a ação educativa

constitui um alicerce do crescimento profissional, permitindo ajustamentos conscientes e respostas mais eficazes às exigências da prática.

Ser educador/professor implica dominar conhecimentos científicos e saber aplicar estratégias pedagógicas eficazes. É necessário, igualmente, ser capaz de pensar criticamente sobre o que faz, interrogar-se sobre as suas escolhas e estar disponível para aprender com a sua experiência e a dos outros. Como refere Alarcão (2010) a “noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores” (p. 44). Este educador/professor é um profissional autónomo, sensível ao contexto e comprometido com uma PP intencional e consciente.

Neste cenário, a reflexividade assume várias características. Pode ocorrer em ação, durante o próprio processo de educação/ensino, ou depois da ação, numa análise mais pausada do que foi vivenciado. Um docente reflexivo desenvolve o seu próprio modo de pensar, educar ou ensinar e aprender a partir da experiência, o que implica registar o que aconteceu, atribuindo-lhe significado e daí retirar aprendizagens (Amaral et al., 2000). Concordo com esta perspetiva, pois acredito que é na reflexão crítica das nossas decisões e ações, especialmente nas situações mais inesperadas, que mais crescemos enquanto (futuras) profissionais.

Schön (1997) aprofunda esta ideia ao descrever o docente reflexivo como alguém que está atento ao que as/os crianças/alunos fazem e dizem, permitindo-se ser surpreendido por essas ações. Essa surpresa não é encarada como um obstáculo, mas sim como um ponto de partida para repensar a prática. A partir daí, reflete sobre o sucedido, procura compreendê-lo e reformula, se necessário, a sua perceção do problema. Com base nessa nova interpretação, pode testar hipóteses em tempo real, ajustando a sua ação. Posteriormente, revê a situação, analisando o que aconteceu e como agiu, o que contribui para melhorar a sua prática (Schön, 1997) e impactar positivamente a aprendizagem. Este ciclo interativo e reflexivo não só permite compreender melhor as/os crianças/alunos, como também orienta o aperfeiçoamento da PP.

Não obstante, Schön (1997) ainda sublinha que “um professor reflexivo tem a tarefa de encorajar e reconhecer, e mesmo de dar valor à confusão dos seus alunos” (p. 85). Esta frase, a meu ver, é particularmente reveladora da postura ética e empática que deve acompanhar a prática docente: em vez de temer a dúvida ou a incerteza, o docente deve acolhê-las como oportunidades valiosas de aprendizagem e desenvolvimento.

A reflexão também se constrói na relação com os colegas, com quem se podem discutir ideias, partilhar experiências e construir soluções. Nunes (2000) afirma que “para que o professor possa assumir o papel de solucionar os seus próprios problemas da ação concreta (se possível, através de um trabalho conjunto com os colegas) (...) é necessário que o professor assuma um processo de reflexão crítica sobre a sua prática docente” (p. 15). Esta cooperação entre pares enriquece o olhar docente individual e fortalece a cultura profissional da escola.

A ideia de que a reflexão é um processo contínuo, que não tem fim, é destacada também por Zeichner (1993), ao mencionar que esta ação de “reflexão também significa o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor” (p. 17). Acrescenta ainda que esta ação não é seguir uma fórmula ou conjunto de técnicas, mas sim adotar uma postura crítica, sensível e comprometida perante os desafios da prática, envolvendo emoção, intuição e envolvimento pessoal na forma como se atua e aprende no exercício da docência. Ou seja, o desenvolvimento profissional do professor não é um ponto de chegada, mas um processo permanente que comporta diversas etapas que exigem uma atitude de abertura crítica, disponibilidade para repensar as próprias práticas, e a capacidade de reaprender continuamente à luz dos conhecimentos atualizados, das experiências vividas e dos desafios colocados.

Neste percurso, a capacidade de olhar retrospectivamente e rever criticamente o que se fez, e como, é fundamental. De facto, é através da análise, atentando no que foi feito, que se identificam oportunidades para aperfeiçoar as práticas futuras (Freire, 1996). Este olhar reflexivo, longe de ser um exercício de culpa, é um motor de evolução, que transforma cada experiência num ponto de partida para fazer melhor. Todavia, não é um exercício isolado. Deve ser parte integrante da cultura da escola e envolver os seus intervenientes.

Alarcão (2001) afirma que “uma escola reflexiva (...) cria-se pelo pensamento e práticas reflexivos que acompanham o desejo de compreender a razão de ser da sua existência, as características da sua identidade própria, os constrangimentos que a afetam e as potencialidades que detém” (p. 17). Neste sentido, uma escola que pensa e se pensa, que questiona os seus caminhos e constrói respostas de forma colaborativa, está mais apta a oferecer uma educação de qualidade, ajustada à realidade das/os suas/seus crianças/alunos.

Refletir implica, então, mais do que questionar metodologias ou avaliar resultados. É adotar uma postura consciente, informada e implicada com a melhoria contínua da educação/ensino. Um docente reflexivo é aquele que analisa criticamente o que faz enquanto educa/ensina, usando a própria experiência para aprender e melhorar

continuamente a sua PP, logo, é consequente. Esta análise reflexiva é tanto racional como emocional, pois envolve também valores, intuição, sensibilidade e envolvimento pessoal com os outros e com a profissão (Alarcão, 2010).

Concluindo, refletir sobre a ação pedagógica permite torná-la mais fundamentada e alinhada com as reais necessidades dos alunos, promovendo práticas educativas mais conscientes e eficazes. Refletir é, por isso, um ato de coragem, de honestidade, de humildade e de compromisso com uma educação que se quer cada vez mais justa, humanista e transformadora.

2.3 Planificação Intencional das Aprendizagens

Planear é um ato profundamente pedagógico, que ultrapassa a simples organização de conteúdos: é um exercício consciente de antecipação e construção de experiências educativas com sentido. Envolve pensar sobre o que se pretende promover em termos de desenvolvimento e aprendizagem, bem como sobre a melhor forma de adaptar essas intenções ao grupo específico de crianças ou alunos com quem se trabalha. Neste sentido, planificar é decidir com base em conhecimento, consciência e responsabilidade.

Na EPE, esta intencionalidade manifesta-se de forma muito particular, pois o planeamento deve partir da escuta ativa, da observação atenta e do conhecimento profundo do grupo de crianças e de cada criança. Aqui, planear não significa apenas prever que aprendizagens se quer promover, mas sobretudo criar condições para que cada criança possa descobrir, experimentar, aprender e crescer ao seu ritmo. Implica pensar em ambientes estimulantes, materiais acessíveis e experiências desafiantes, sem esquecer que o imprevisto e a espontaneidade fazem parte integrante da pedagogia da infância (Silva et al., 2016). Ou seja, planear, na Educação de Infância, requer que o educador pense intencionalmente sobre o que promover em termos educativos, refletindo sobre como adaptar essas intenções ao seu grupo de crianças. Como defendem Silva et al. (2016), “planear não é, assim, prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolheres as sugestões das crianças e integrar situações improvisadas que possam ser potencializadoras de aprendizagem” (p. 15).

Por seu turno, no ICEB, a planificação assume uma estrutura sistematizada e articulada com os objetivos curriculares, conteúdos programáticos, metodologias e instrumentos de avaliação. Ainda assim, tal como na Educação de Infância, o planeamento

continua a ser concebido a partir do conhecimento profundo dos alunos, das suas necessidades, interesses e potencialidades. De acordo com Silva e Lopes (2015), planear no 1CEB consiste em construir uma “orientação do que pretende fazer e de como pretende fazer para que os alunos aprendam os conteúdos e desenvolvam competências” (p. 37). Esta definição sublinha a dimensão estratégica da planificação, que não se esgota num exercício técnico, mas que exige reflexão pedagógica e tomada de decisões conscientes e fundamentadas.

Planear também implica “converter uma ideia ou um propósito num curso de ação” (Zabalza, 2001, p. 47) e, nesse processo, há sempre componentes fundamentais a considerar: as experiências e saberes que sustentam as decisões tomadas; os objetivos que se pretendem atingir; e as estratégias de implementação que incluem os conteúdos a abordar; a sequência das atividades e a forma de as avaliar. Esta estrutura ajuda o professor a clarificar “o quê, o porquê e o como se pretende desenvolver o ensino nessa escola e/ou aula concreta” (Zabalza, 2001, p. 51), promovendo, assim, práticas educativas mais coerentes.

Para planificar é igualmente relevante reconhecer os conhecimentos prévios dos alunos como ponto de partida para novas aprendizagens, tal como é referido no DL n.º 241/2001, de 6 de julho, quando salienta a importância de considerar “os conhecimentos e as competências de que as crianças são portadoras” (p. 5573). Esta atenção ao saber prévio é essencial para a PP, pois é a partir dele que se constroem novas aprendizagens. Ensinar com intenção demanda, por isso, não apenas conhecer bem os conteúdos, mas também conhecer bem os alunos.

Do ponto de vista organizativo, o planeamento divide-se geralmente em três níveis: longo, médio e curto prazo (Silva & Lopes, 2015). A primeira oferece uma visão global do percurso pedagógico ao longo do ano letivo. Nesta etapa, são considerados os períodos escolares, os tempos disponíveis, os momentos de avaliação e outras atividades extracurriculares. Permite garantir uma distribuição equilibrada dos conteúdos e assegurar que o programa curricular é abordado de forma completa e com tempo suficiente.

Já a médio prazo detalha-se cada unidade de ensino. Define-se o número de aulas para abordar determinado conteúdo, os objetivos específicos, as estratégias metodológicas, os recursos a utilizar e as formas de avaliação. Este nível é fundamental para a operacionalização do trabalho diário, pois assegura que cada bloco tem um propósito claro e que os alunos são guiados num processo gradual e articulado de construção de conhecimento (Silva & Lopes, 2015).

Por fim, a planificação a curto prazo refere-se ao plano de aula propriamente dito. Aqui, o professor organiza a sequência de tarefas, distribui os conteúdos e pensa em estratégias concretas para estimular a participação dos alunos, tendo em conta o que foi previsto nos níveis anteriores. Este plano diário é, muitas vezes, o momento de maior proximidade com a realidade da turma, sendo também aquele em que surgem mais imprevistos e no qual o professor precisa de demonstrar flexibilidade e capacidade de adaptação (Silva & Lopes, 2015).

Independentemente do nível de planificação, é fundamental garantir coerência entre as intenções, os métodos e os resultados pretendidos. Como afirmam Ribeiro e Ribeiro (1990), planear o ensino significa fazer escolher estratégias que envolvam os alunos em atividades alinhadas com os objetivos e conteúdos definidos, assegurando a sua pertinência para as aprendizagens pretendidas, tal como vimos anteriormente. Envolve também a criação de contextos favoráveis, seja através dos espaços, das dinâmicas ou dos recursos, que estimulem a participação ativa dos alunos e potenciem a construção do conhecimento. Não basta, por isso, definir conteúdos ou selecionar estratégias: é necessário assegurar que todas essas escolhas se articulam numa visão clara e intencional de ensino e aprendizagem.

A seleção de estratégias e atividades didáticas é “uma operação fundamental para o sucesso final que se pretende, sendo o papel do professor crucial nesta área de competência” (Ribeiro & Ribeiro, 1990, p. 434). O papel do professor manifesta-se, precisamente, nesta capacidade de pensar de forma crítica sobre o que ensina/aprende, como ensina/aprende e porquê. Pessoalmente, acredito que é nesta reflexão que reside grande parte da riqueza da prática docente: a capacidade de planear com rigor, mas também com sensibilidade e abertura à realidade concreta do grupo.

Em resumo, planear não é cumprir um calendário ou preencher grelhas. É um processo didático complexo, que exige intencionalidade, conhecimento, criatividade e reflexão. É através da planificação que o educador ou professor estrutura a sua ação e se posiciona enquanto agente ativo na construção das aprendizagens. Educar e ensinar de forma consciente e deliberada traduz o compromisso do docente com a qualidade e o desenvolvimento integral dos seus alunos.

Capítulo 3 - Investigação-Ação: Métodos e Estratégias de Desenvolvimento Profissional

O presente capítulo centra-se na I-A como abordagem metodológica adotada ao longo do percurso formativo, enquanto instrumento de desenvolvimento profissional e pessoal. A escolha desta metodologia não foi aleatória, mas fundamentada na sua natureza reflexiva, interventiva e transformadora, características que a tornam especialmente adequada ao contexto educativo e às dinâmicas da PP.

Neste sentido, a I-A revelou-se uma estratégia pertinente, por permitir que a prática letiva se articulasse com uma análise crítica e sistemática da realidade observada, conduzindo à construção de conhecimento sustentado, com impacto direto na ação educativa. Trata-se, portanto, de um modelo que se distingue pela sua dimensão colaborativa e pelo envolvimento ativo do investigador, que é simultaneamente participante no contexto que estuda.

Ao longo deste capítulo, serão abordados os fundamentos metodológicos da I-A, bem como os paradigmas de investigação que lhe estão associados, justificando-se a escolha do paradigma qualitativo no âmbito deste trabalho. De seguida, serão descritas as principais técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados. Por fim, será apresentada a forma como foi realizada a análise e tratamento dos dados, destacando-se a importância da triangulação como processo de validação e aprofundamento dos resultados obtidos.

Através desta abordagem metodológica, procurou-se compreender de forma mais profunda as necessidades do grupo de crianças, avaliar a eficácia das estratégias educativas implementadas e, sobretudo, refletir criticamente sobre a prática, num movimento contínuo de construção profissional e melhoria pedagógica.

3.1 Fundamentos Metodológicos da Investigação-Ação

A I-A é considerada como “um processo de investigação conduzido pelas pessoas que estão diretamente envolvidas numa situação e que desempenham, simultaneamente, o duplo papel de investigador e participante” (Máximo-Esteves, 2008, p. 42). No entanto, este conceito pode ser interpretado e descrito de formas distintas por diferentes autores.

Este tipo de investigação combina a produção de conhecimento científico com a prática (ação) e ocorre quando o investigador em causa identifica um problema numa

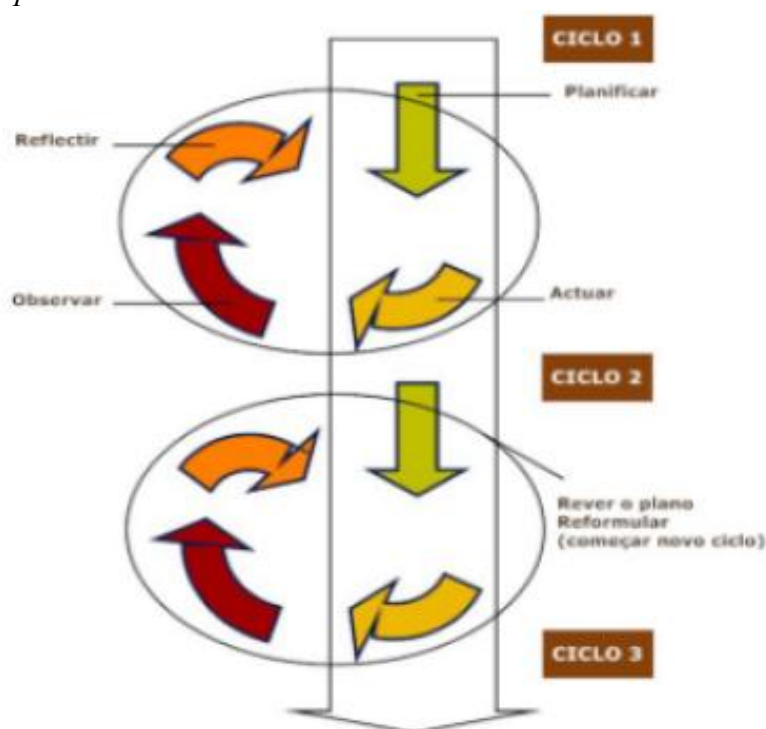
comunidade específica ou num determinado contexto social e procura, através da colaboração e cooperação, contribuir para a resolução desse mesmo problema.

A I-A é um processo dinâmico e cíclico, caracterizado por várias fases ou etapas interligadas: planificar, agir, observar (avaliar) e refletir (teorizar) (Coutinho 2014; Coutinho et al., 2009). Trata-se de um ciclo aberto, uma vez que a reflexão pode levar à reformulação da ação inicial, dando origem a novas ações e aprendizagens.

Seguem-se, de seguida, alguns modelos que ilustram a natureza cíclica da I-A.

Figura 4

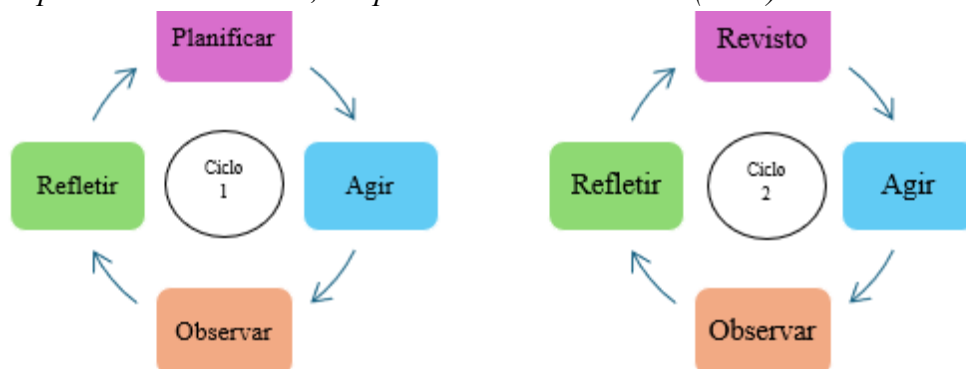
Espiral de ciclos da I-A



Nota. Coutinho (2014)

Figura 5

Espiral de ciclos da I-A, adaptado de Coutinho et al. (2009)



Através destes modelos (Figuras 4 e 5), torna-se evidente que diferentes autores convergem na ideia de que este processo não é fechado nem linear, mas sim um sistema aberto, sujeito a reformulações sempre que necessário, no sentido de melhoria contínua.

Para além da sua natureza cíclica, a I-A possui outras características fundamentais. Esta também é, segundo Coutinho et al. (2009), tendo em conta vários autores, “participativa e colaborativa”, uma vez que envolve ativamente todos os intervenientes no processo, e “prática e interventiva”, pois não se limita à teoria, exigindo ação e envolvimento dos participantes na procura de soluções.

Assim, o “investigador e investigado interagem e cada um por si molda e interpreta os comportamentos de acordo com os seus esquemas socioculturais, num processo de dupla busca de sentido a que se costuma chamar “dupla hermenêutica”” (Coutinho, 2014, p. 16).

Os paradigmas de investigação também são algo a considerar quando se realiza uma I-A, pois influenciam a abordagem metodológica e a interpretação de dados. Segundo Coutinho (2014), os três principais paradigmas são: o positivista/quantitativo, que privilegia a mediação objetiva e a análise estatística dos dados; o interpretativo/qualificativo, que enfatiza a compreensão subjetiva e a interpretação dos fenómenos estudados e, por fim, o socio-crítico/hermenêutico, que se centra na transformação social e na reflexão crítica.

Para o projeto de I-A aqui apresentado, o paradigma qualitativo ou interpretativo foi o mais adequado, pois permite uma análise aprofundada da realidade educativa, valorizando a compreensão subjetiva dos fenómenos (Coutinho, 2014). Através deste paradigma, os dados recolhidos são predominantemente descritivos, permitindo explorar as características e dinâmicas do contexto estudado. Ao contrário dos dados quantitativos, que se focam em valores numéricos, os dados qualitativos são “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16).

Entre as estratégias de recolha de dados típicas deste paradigma, destacam-se a observação participante e a entrevista em profundidade, bem como a análise de documentos (Bogdan & Biklen, 1994). Estas abordagens permitem recolher informação detalhada e contextualizada, proporcionando uma visão mais completa dos acontecimentos e fenómenos em estudo.

Concluindo, a partir da análise dos conceitos e metodologias explorados, torna-se evidente que o paradigma qualitativo se adequa de forma natural à I-A em educação, pois

valoriza a interação dos participantes e permite uma abordagem flexível e adaptável às necessidades do contexto. Foi, por isso, a escolha mais apropriada para este projeto, garantindo-se uma análise aprofundada e significativa da realidade educativa em questão.

3.2 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

No âmbito de uma I-A assente numa metodologia qualitativa, é essencial definir as estratégias para a recolha de informação, uma vez que esta constitui a base para o desenvolvimento do estudo. Tal como afirmam Coutinho et al. (2009), “é sempre necessário pensar nas formas de recolher a informação que a própria investigação vai proporcionar” (p. 373).

Para garantir a fiabilidade e a profundidade da investigação, a recolha de dados deve recorrer a diferentes técnicas e instrumentos, permitindo uma análise mais completa e fundamentada da questão-problema e do contexto educativo em estudo. Neste sentido, Bogdan e Bicklen (1994) referem que os “dados são simultaneamente as provas e as pistas” (p. 149). São provas, pois sustentam e validam o processo investigativo, conferindo-lhe rigor e coerência; e são pistas na medida em que permitem acompanhar continuamente a investigação, avaliando se as estratégias implementadas estão a produzir os efeitos desejados e, caso necessário, ajustá-las com base nos resultados obtidos.

A recolha e análise de dados desempenham, assim, um papel fundamental na definição das estratégias de ação pedagógica mais adequada ao contexto da I-A. Através deste processo contínuo de recolha, interpretação e adaptação, é possível garantir que a ação pedagógica desenvolvida corresponde às reais necessidades do grupo em estudo.

Desta forma, para esta I-A, considereei pertinente a utilização das seguintes técnicas e instrumentos de recolha de dados:

- Observação participante
- Diálogo/entrevista informal
- Diário de bordo/campo
- Registos fotográficos

3.2.1 Observação Participante

A observação participante realizada durante esta I-A foi um processo longo e contínuo, pois deu-se desde o primeiro dia de estágio até ao último.

Na primeira semana a observação foi participante apenas nos momentos de rotina, mas a partir da segunda semana, quando comecei a desenvolver e implementar atividades pedagógicas com o grupo, esta foi participativa durante todo o tempo de estágio.

Na verdade, Fino (2003) diz que a:

observação participante é, de acordo com Bogdan e Taylor (1975), um tipo de investigação que se caracteriza por um período de interações sociais intensas entre o investigador e os sujeitos, no ambiente destes, sendo os dados recolhidos sistematicamente durante esse período de tempo, e mergulhando o observador pessoalmente na vida das pessoas, de modo a partilhar as suas experiências. (p. 108)

Foi assim que, através desta técnica, consegui começar a identificar a questão problema desta I-A e a, posteriormente, avaliar se as estratégias implementadas estavam a obter resultados. Através dela, também foi possível entender as dificuldades, as facilidades, os gostos e interesses das crianças, entre outros aspetos.

3.2.2 Diálogo e Entrevista Informal

A entrevista informal assemelha-se a uma conversação, mas é feita com intencionalidade investigativa (Máximo-Esteves, 2008).

Enquanto dialogava com as crianças, no dia-a-dia, nas rotinas, procurava falar acerca da inclusão, esperando com isso recolher informações adicionais, através das respostas e diálogos das crianças, à observação participante. Muitas vezes as crianças tinham iniciativa em falar acerca do assunto e eu, claramente, aproveitava esses momentos para obter ainda mais informação e, portanto, recolher dados relevantes para complementar os outros.

Esta técnica foi aplicada durante todo o período de I-A.

3.2.3 Diário de Bordo

O diário de bordo, ou diário de campo, ou diário reflexivo, é um instrumento de recolha de dados que diz respeito a “um caderno de anotações de campo, com registos de observação, informações sobre o método de pesquisa, pensamentos catárticos em forma de

diário no sentido restrito, ou ainda anotações retratando o papel do investigador de campo” (Brazão, 2007, p. 290).

Este foi sendo escrito ao longo das semanas de estágio, no qual constam descrições de acontecimentos que foram observados e considerados significativos para esta I-A.

Assim sendo, este instrumento acarta aquilo que o investigador pensa ser considerável de posterior análise, sendo de carácter subjetivo e pessoal, ajudando-o, segundo Bogdan e Biklen (1994) “a acompanhar o desenvolvimento do projeto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afectado pelos dados recolhidos” (p. 151).

3.2.4 Registos Fotográficos

A fotografia surge profundamente relacionada com a investigação qualitativa e, através dela, podemos retirar dados específicos e descritivos acerca do objeto de estudo (Bogdan & Biklen, 1994).

Os registos fotográficos dizem respeito a “documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário e sem grande perda de tempo” (Máximo-Esteves, 2008, p. 91).

As fotografias são instrumento de recolha de dados de extrema relevância, pois permitirão ao investigador lembrar determinados momentos e ações que podem não ter sido guardados ou documentados de outra forma. Além disso, através da sua atenta análise, o investigador pode anotar pormenores que não captou visualmente quando a fotografia foi tirada.

Em seguida, podemos ver um registo fotográfico em que as duas crianças que são menos incluídas nas brincadeiras do grupo estão a conviver e a brincar com uma outra criança do mesmo grupo. Devido à natureza espontânea da brincadeira entre as crianças, não foi possível realizar muitos registos fotográficos.

Figura 6

Crianças portuguesas e estrangeiras em interação durante o recreio



3.3 Análise e Tratamento de Dados

Uma das fases finais da I-A é a análise e tratamento dos dados recolhidos. Segundo Bogdan e Biklen (1994), esta diz respeito a um:

processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros. (p. 205)

Como podemos constatar, esta etapa é crucial para o desenvolvimento do projeto, pois representa um momento de avaliação e interpretação dos resultados obtidos.

Contudo, é importante salientar que a análise realizada pelo investigador não é generalizável, uma vez que os resultados apenas são válidos no contexto específico em que a investigação ocorreu. Assim, a análise permite compreender e explicar o que aconteceu num determinado local e num espaço concreto (Máximo-Esteves, 2008).

A abordagem utilizada na análise de dados segue um processo interpretativo e reflexivo, que deve ser realizado ao longo de toda a I-A. À medida que os dados vão sendo recolhidos e analisados, o investigador torna-se capaz de identificar, gradualmente, características, padrões e detalhes significativos que podem orientar futuras adaptações na investigação. Como tal, é de salientar que as primeiras interpretações são determinantes para verificar se os dados recolhidos são compatíveis com a problemática estudada e se os instrumentos e técnicas são os mais adequados para o projeto em curso.

Assim, através deste sistema de análise, o investigador é capaz de “apreender os conteúdos, os significados, as mensagens implícitas e explícitas, os valores, os sentimentos e as representações” (Gomes & Anastasiou, 2008, p. 123). No entanto, não podemos deixar de ter em consideração o facto de que a análise que o investigador faz acerca dos dados anteriormente recolhidos deve ser objetiva, rigorosa e válida (Amado, 2014), garantindo que as interpretações realizadas são credíveis e sustentadas.

Contudo, a investigação pode ser alvo de diferentes interpretações e é por isso que surge o conceito de triangulação. Este método consiste em “combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa por forma a que possamos obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade” (Coutinho, 2014, p. 261).

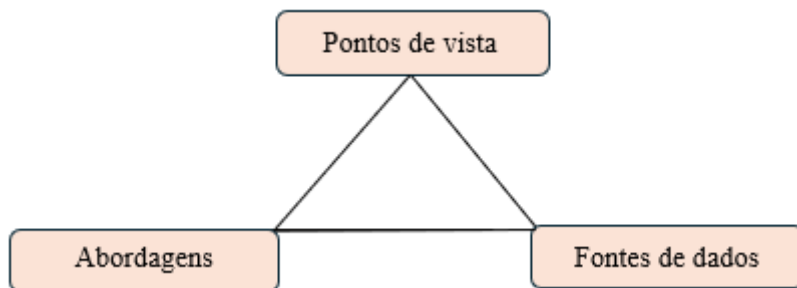
A triangulação permite, assim, ao investigador comparar e cruzar diferentes dados e resultados, ajudando-o a refletir sobre a sua interpretação da ação. Além disso, pode também servir para confirmar inferências e interpretações previamente realizadas, aumentando a fidelidade e a robustez metodológica da investigação, conferindo-lhe maior credibilidade e rigor científico.

Tendo em conta a relevância deste processo de I-A, durante o projeto recorri à análise dos dados recolhidos através dos diversos instrumentos e técnicas, tais como relatos, fotografias, artefactos das crianças, entre outros, procurando interpretá-los sempre de forma crítica e reflexiva. Ao longo deste percurso, questionei-me constantemente se as estratégias implementadas estavam alinhadas com os objetivos da investigação e se eram adequadas ao grupo com o qual trabalhava.

A análise de dados relevou-se, para mim, uma das etapas mais importantes de todo o processo de I-A, pois foi através dela que pude avaliar a eficácia das minhas ações, os progressos registados ao longo do tempo e os ajustes necessários à PP. Este processo permitiu-me não só compreender melhor o impacto da minha PP, mas também desenvolver uma abordagem mais flexível e adaptada às necessidades e interesses do grupo de crianças.

Figura 7

Esquema representativo da “triangulação” em I-A



Parte II

Prática Supervisionada

Capítulo 4 – Aspectos Metodológicos da Prática Pedagógica

A PP deve assentar numa base teórica sólida, mas também numa atitude crítica, flexível e intencional perante o contexto educativo e as necessidades concretas dos alunos. Neste capítulo, apresento algumas das estratégias metodológicas que privilegiaram o meu trabalho nas PP, refletindo sobre a sua aplicação em contextos reais de sala de aula.

A seleção destas estratégias não resultou de uma aplicação automática de modelos, mas de um processo de análise e adequação constante. Cada opção metodológica foi ponderada tendo em conta a intencionalidade educativa, os objetivos de aprendizagem, a dinâmica do grupo e o momento pedagógico vivido. Assim, abordam-se aqui quatro eixos metodológicos que considero centrais e que marcaram significativamente a minha intervenção pedagógica: a aprendizagem cooperativa, o jogo e o lúdico, o questionamento e a interdisciplinaridade.

Estas estratégias não funcionaram de forma isolada, pois muitas vezes entrelaçaram-se, contribuindo para uma abordagem pedagógica mais integrada, participativa e centrada no aluno. Ao longo deste capítulo, será possível perceber como cada uma destas metodologias promove não só o desenvolvimento cognitivo, mas também competências sociais, relacionais, éticas e criativas, pilares de uma escola comprometida com uma educação mais humanizada e transformadora.

4.1 Aprendizagem Cooperativa: Aprender com os Outros

A aprendizagem é um fenómeno verdadeiramente profundo. Como afirmam Fontes e Freixo (2004), trata-se de “um processo social completo, culturalmente organizado, especificamente humano, universal e necessário ao processo de desenvolvimento” (p. 15). Neste sentido, aprender não é apenas adquirir conhecimentos de forma isolada, mas também interagir com os outros, partilhar ideias e construir significados em conjunto.

É nesta base que se compreende a importância da aprendizagem cooperativa enquanto metodologia pedagógica. De acordo com Johnson e Johnson (2017), esta abordagem organiza os alunos em pequenos grupos, nos quais colaboram entre si, de forma a potenciar tanto a sua própria aprendizagem como a dos seus colegas. A lógica de interdependência e de responsabilização mútua está na base deste modelo, tornando o grupo mais do que uma simples junção de indivíduos. Não se trata apenas de estarem “perto dos

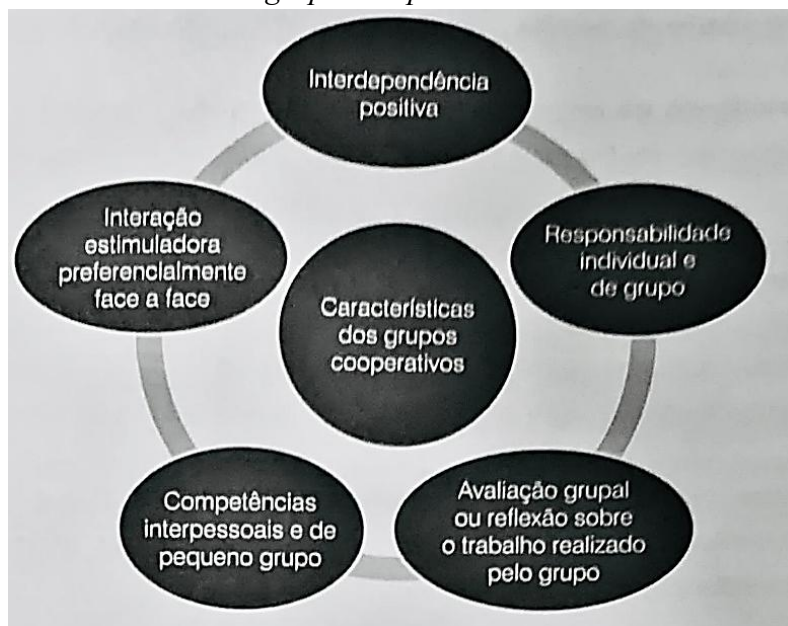
colegas a discutir a matéria” (Lopes & Silva, 2008, p. 14), mas sim de se ajudarem ativamente, partilhando ideias, materiais e estratégias para que todos aprendam.

De facto, esta metodologia tem demonstrado ser uma das ferramentas mais eficazes para promover não só o sucesso académico, como também o desenvolvimento de competências sociais (Fontes & Freixo, 2004). Cooperar permite aprender a trabalhar em equipa, a pensar de forma crítica e a encontrar soluções para desafios reais, competências essenciais para a vida pessoal, escolar e futura (Lopes & Silva, 2009).

Segundo Moreira (2019), a aprendizagem entre pares é uma “metodologia educativa inovadora de enfoque construtivista” (p. 1), que permite aos alunos assumir papéis distintos no grupo, partilhar tarefas e responsabilidades, e construir o conhecimento em conjunto. Estas práticas promovem um envolvimento mais ativo e reflexivo por parte dos alunos, reforçando a sua autonomia e o seu sentido de pertença.

No contexto educativo, e de modo a reforçar o exposto, “a cooperação é entendida como um método de ensino em que os alunos trabalham aos pares ou em grupos mais numerosos (...), em alternativa a aprender isoladamente, para atingirem objetivos comuns de aprendizagem” (Silva et al., 2018, p. 15). Esta proposta surge também como resposta à tendência para a competição nas salas de aula, oferecendo uma alternativa centrada na partilha e no crescimento conjunto (Silva et al., 2018).

Esta dinâmica ativa e horizontal cria um ambiente de partilha e responsabilidade partilhada, que vai além da simples divisão de tarefas. Todavia, realizar trabalho de grupo não implica, necessariamente, trabalho cooperativo. Para que o trabalho em grupo seja verdadeiramente cooperativo, é necessário que estejam reunidas certas condições fundamentais. Essas características garantem que todos os alunos participam ativamente, contribuam de forma equitativa e se sintam corresponsáveis pelo sucesso coletivo. Na Figura 8 encontram-se sistematizadas algumas das características essenciais dos grupos cooperativos, segundo os mesmos autores, que ajudam a compreender melhor a sua estrutura e dinâmica.

Figura 8*Características dos grupos cooperativos**Nota. Retirado de Silva et al. (2018), p. 17*

Um dos princípios fundamentais da aprendizagem cooperativa é a interdependência positiva, sendo que, como afirmam Silva et al. (2018), esta traduz-se novamente na noção de que o sucesso individual depende do sucesso de todos os membros do grupo. Esta ideia assenta na convicção de que só é possível alcançar bons resultados quando todos contribuem e progredem em conjunto (Lebrun, 2008; Silva et al., 2018; Lopes et al., 2019; Moreira, 2019).

A organização dos grupos requer, no entanto, um planeamento cuidadoso. Lebrun (2008) alerta que “pôr os alunos a trabalhar em grupo (...) exige grandes esforços ao nível da constituição dos grupos (aleatórios, constituídos por indivíduos de características comparáveis, complementares, diferentes), do apoio e do acompanhamento do grupo” (pp. 154-155), sendo que o ideal é que cada aluno possa expressar as suas ideias, argumentar e confrontar diferentes perspetivas, criando um espaço de aprendizagem rico e democrático.

Não obstante, é importante distinguir cooperação de colaboração, já que os dois conceitos são frequentemente confundidos. Como referem Lopes e Silva (2022), “‘cooperar’ (...) significa trabalhar com os outros com um mesmo objetivo. ‘Colaborar’ (...) pode ser traduzido como ‘trabalhar em conjunto’” (p. 5). A distinção passa, muitas vezes, pela forma como as tarefas são estruturadas e como se distribuem as responsabilidades. Enquanto a colaboração pode acontecer de forma mais informal e aberta, a cooperação

requer uma divisão intencional de papéis e metas claras, com o foco na aprendizagem conjunta e equitativa. Este ponto é bem ilustrado na Figura 9, que resume algumas das diferenças entre aprendizagem cooperativa e aprendizagem colaborativa.

Figura 9

Diferenças entre aprendizagem cooperativa e aprendizagem colaborativa

Crítérios distintivos	Aprendizagem cooperativa	Aprendizagem colaborativa
Objetivo pedagógico	Aprender o conteúdo e desenvolver competências interpessoais	Auxiliar o aluno (formando) a alcançar um objetivo pedagógico e objetivos pessoais, ajudando-o a aprender à sua maneira
Objetivos de aprendizagem	Objetivo comum imposto para ser alcançado por todo o grupo	Objetivo comum partilhado, alcançado individualmente
Conteúdo	Conteúdo estruturado, geralmente apresentado pelo professor	Estrutura a descobrir, a explorar e a elaborar pelo aluno (formando) numa base individual ou em grupo
Situação de aprendizagem	Aprendizagem em grupo; realização de um trabalho coletivo para que haja aprendizagem	Aprendizagem individual, havendo partilha de recursos; utiliza a dinâmica e o trabalho de grupo para que haja aprendizagem
Atividade de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> ■ Estrutura imposta ■ Orientação guiada 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Estrutura flexível e aberta ■ Liberdade para explorar e descobrir
Constituição dos grupos	Intencional; em função da situação e do perfil do grupo, o professor pode decidir sobre a composição do grupo e deve, preferencialmente, privilegiar a heterogeneidade (grupos heterogéneos)	Decisão deixada ao aluno (formando); se o professor concordar, os alunos escolhem os colegas de grupo
Características das atividades	Muito estruturadas	Pouco estruturadas
Papéis	Papéis bem definidos pelo professor	Alguns papéis definidos pelo professor
Tarefas	Tarefas distribuídas entre os diferentes alunos	Realizadas individualmente, de forma pessoal, sem excluir a possibilidade de realizar uma tarefa cooperativa
Interdependência positiva	Elevada	De moderada a elevada
Participação do aluno	Obrigatória	Voluntária e espontânea
Responsabilidade do professor	<ul style="list-style-type: none"> ■ Organiza, supervisiona e enquadra a aprendizagem ■ Facilita o acesso aos recursos 	<ul style="list-style-type: none"> ■ É sobretudo um facilitador, dando ajuda, quando necessário, e estimulando o grupo, quando necessário ■ É mais um recurso
Responsabilidade do aluno	É responsável pela tarefa que lhe é confiada e pela aprendizagem dos colegas do grupo	É responsável pela sua aprendizagem, mas comprometido com o grupo
Idade ou ano de escolaridade	Essencialmente ensinos básico e secundário	Ensinos secundário e superior e educação de adultos

Nota. Retirado de Lopes & Silva (2022), pp. 5-6

A base teórica da aprendizagem cooperativa encontra grande sustentação em Vygotsky. Segundo este autor, a aprendizagem ocorre na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), o espaço entre o que a criança já consegue fazer sozinha e aquilo que só consegue realizar com o apoio de alguém mais experiente (Fontes & Freixo, 2004). Através

da interação com os pares ou com o professor, a criança realiza tarefas inicialmente inacessíveis, ganhando progressivamente autonomia. Assim, o “desenvolvimento cultural dos alunos e a sua aprendizagem são processos que têm por base a relação dos alunos com o professor e com os outros alunos que apresentam competências mais elevadas” (Fontes & Freixo, 2004, p. 19).

Importa destacar que, ao longo da escolaridade, é fundamental que os alunos desenvolvam não só competências académicas, mas também sociais, especialmente no que diz respeito à forma como se relacionam com os outros. Moreira (2019) defende que aprender a trabalhar em grupo, a colaborar, a partilhar responsabilidades e até a lidar com situações de competição de forma saudável é essencial para o seu crescimento pessoal e para a construção de relações positivas com os colegas.

Do ponto de vista didático, podemos considerar que a aprendizagem cooperativa se revela especialmente eficaz quando os alunos enfrentam tarefas mais exigentes, que pedem criatividade, pensamento mais aberto e capacidade de resolver problemas de forma autónoma e crítica. No entanto, será menos adequada para tarefas mais simples ou rotineiras, como a aplicação de algoritmos ou exercícios com respostas fechadas, em que não há verdadeiro espaço para a construção coletiva do saber (Lebrun, 2008).

Durante as minhas PP, esta metodologia foi aplicada com frequência, sempre com intencionalidade e foco no desenvolvimento tanto cognitivo como social dos alunos. O trabalho em pequenos e grandes grupos permitiu-me observar de perto o impacto positivo da cooperação na forma como as/os crianças/alunos se envolviam nas tarefas, se responsabilizavam uns pelos outros e, acima de tudo, aprendiam juntos. As trocas espontâneas de saberes entre colegas evidenciaram o valor pedagógico da cooperação, reforçando o papel do grupo como espaço de crescimento partilhado.

Concluindo, a aprendizagem cooperativa representa uma abordagem pedagógica valiosa e transformadora. Ao colocar os alunos a aprender com e através dos outros, promove-se uma aprendizagem mais ativa, social, significativa e inclusiva. Além dos ganhos cognitivos, esta metodologia fortalece o espírito de grupo, a empatia, a comunicação e o respeito mútuo, pilares essenciais para formar cidadãos mais conscientes, responsáveis e colaborativos. Num mundo cada vez mais interdependente, aprender com os outros é, talvez, uma das competências mais importantes a desenvolver desde cedo.

4.2 O Jogo como Estratégia de Ensino e Aprendizagem

O jogo tem-se afirmado como uma das estratégias pedagógicas mais eficazes para promover aprendizagens relevantes e o desenvolvimento global das crianças. Longe de ser apenas uma atividade recreativa, o jogo adquire uma dimensão educativa quando é intencionalmente planejado e inserido no processo de aprendizagem. Kishimoto (2006) destaca que as atividades lúdicas e educativas cumprem simultaneamente duas funções fundamentais: por um lado, permitem à criança experienciar o prazer e a espontaneidade próprios do jogo e, por outro, tem um papel formativo, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento, a compreensão do mundo e a construção do saber. O equilíbrio entre estas dimensões constitui o propósito essencial do jogo com intencionalidade lúdica. Esta dualidade está no centro do valor educativo da ludicidade.

De acordo com Piaget (1986), o jogo acompanha as diferentes etapas do desenvolvimento cognitivo da criança, dividindo-se em três grandes categorias: jogos de exercício, jogos simbólicos e jogos de regras. Na fase sensoriomotora (do nascimento até cerca dos dois anos), os jogos de exercício são predominantes, centrando-se na repetição de ações simples que permitem à criança explorar o ambiente e construir as primeiras formas de conhecimento. Já entre os dois e os sete anos, na fase pré-operatória, emergem os jogos simbólicos, marcados pelo faz-de-conta e pela representação da realidade mediante a imaginação. Nesta etapa, a criança assimila o mundo, expressa emoções e recria experiências através do jogo. Por volta dos seis anos, começa a compreender e aplicar regras lúdicas simples, o que marca a transição para os jogos com regras, típicos da fase das operações concretas (dos sete aos onze anos). Aqui, a criança participa em jogos coletivos, desenvolvendo competências como o respeito, a cooperação e a interpretação de normas, refletindo o seu progresso cognitivo e social (Piaget, 1986).

Evidentemente, o valor do lúdico vai além do cognitivo. As situações de carácter lúdico têm um impacto evidente nas crianças, uma vez que despertam emoções, motivam e proporcionam momentos de prazer e alegria. Assim, as atividades lúdicas contribuem de forma significativa para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo as dimensões afetiva, cognitiva, social, psicomotora e linguística (Gomes & Ferlin, 2008).

Esta riqueza experiencial torna o jogo um meio privilegiado para a promoção de aprendizagens integradas e cativantes, sobretudo quando o prazer e o envolvimento emocional se articulam, tendo subjacentes objetivos educativos. Os autores sublinham

ainda que “um dos fatores mais importantes além da diversão é o fato de ser uma prática motivadora que possibilita a interação entre as crianças” (Gomes & Ferlin, 2008, p. 13), mostrando como o jogo favorece também a dimensão relacional da aprendizagem.

O interesse crescente por metodologias mais criativas e humanizantes tem levado os educadores a repensar o papel do lúdico nas instituições educativas/de ensino. É precisamente esta visão crítica que tem alavancado novas formas de aprender e/ou de ensinar, adotando metodologias e abordagens mais criativas e humanas, com o objetivo de transformar os processos de aprendizagem em percursos mais leves, significativos e marcados por momentos de alegria e bem-estar (Fomes & Ferlin, 2008).

Esta mudança de paradigma resulta da percepção de que os jogos não são uma distração face ao conhecimento, mas sim uma via legítima de o construir. Por isso, “o lúdico não pode continuar a ser visto como um entrave ao saber” (Gomes & Ferlin, 2008, p. 15), sendo essencial integrá-lo de forma consciente e pedagógica no dia a dia das crianças.

Tal como afirmam Leite e Rodrigues (2001), “as chamadas *pedagogias activas* distinguem-se, entre outros aspectos, das *pedagogias tradicionais* pela ênfase colocada nas actividades lúdicas como uma fonte prazer/aprendizagem/desenvolvimento” (p. 30). No entanto, estes autores reconhecem que “sobretudo quando se pensa na escolaridade obrigatória, estas estratégias lúdicas integram muito menos do que seria desejável as práticas educativas e, quando o fazem, assumem privilegiadamente um carácter competitivo, estimulador de atitudes individualistas” (Leite & Rodrigues, 2001, p. 30). Esta visão alerta para a necessidade de repensar a forma como os jogos são utilizados em contextos educativos formais, promovendo uma pedagogia que valorize a cooperação e não apenas a competição.

Segundo Leite e Rodrigues (2001), o jogo cooperativo não só promove a interação entre os participantes e o conhecimento do meio que os rodeia, como também contribui de forma essencial para o desenvolvimento das relações humanas, permitindo que as crianças vivenciem experiências de convivência positiva e construtiva com os outros. Através desta abordagem, as crianças aprendem a trabalhar em equipa, a respeitar os outros e a construir soluções em conjunto, competências fundamentais enquanto cidadãos.

O jogo lúdico é, por tudo isto, essencial na vida das crianças e deve ser reconhecido como tal, pois faz parte da sua vida e do seu quotidiano. Como defende Cunha (2008), este aspeto é algo “importante que leva a que se pense no jogo como parte integrante da actividade educativa” (p. 47). Esta perspetiva atesta a necessidade de dar ao lúdico o lugar

que merece dentro da sala de atividades/aula, não como um mero recurso acessório, mas como um meio legítimo e eficaz de aprender e ensinar.

Silva (2012) menciona que esta estratégia é “uma autêntica escola de disciplina, de despoletar de emoções e afetos, um espaço de liberdade” (p. 15). Esta definição evidencia a complexidade e riqueza do lúdico, que não se esgota no entretenimento. Permite à criança expressar-se livremente, desenvolver autocontrole, lidar com frustrações e construir relações de forma saudável e consciente.

Nesse sentido, Pessanha (2001) sublinha que “nas primeiras fases do ensino, o papel das atividades lúdicas deve ser valorizado, podendo coexistir com o prazer de aprender e encarado como sendo capaz de facilitar a aprendizagem e o domínio de competências” (p. 51), corroborando as ideias aqui apresentadas.

Hoje, está claro que a simples transmissão de informação, por parte do docente, já não é suficiente. Silva et al. (2021) alertam para essa limitação, defendendo que é essencial envolver as crianças ativamente no processo educativo. Estas aprendem melhor quando participam, exploram e experimentam. O jogo, ao proporcionar esta participação ativa, torna-se um facilitador natural da aprendizagem. No entanto, Silva et al. também expõem que muitos docentes ainda resistem à mudança, seja por receio, seja pela falta de contacto com as metodologias lúdicas de aprendizagem. Além disso, a adoção de PP mais inovadoras pede, muitas vezes, investimentos em recursos, por exemplo, tecnológicos, e melhorias ao nível das infraestruturas, como o acesso à *internet* e a disponibilização de dispositivos digitais, fatores que nem sempre estão garantidos.

Ainda assim, acredito que, mesmo com recursos simples, é possível sugerir propostas lúdicas que favoreçam aprendizagens profundas. Nas minhas PP procurei utilizar o lúdico como estratégia, adaptando-o às necessidades e interesses das crianças e garantindo que tinha sempre uma intencionalidade pedagógica associada. O mais importante é recorrer também ao jogo como um verdadeiro recurso pedagógico.

Em síntese, o jogo, quando integrado de forma consciente, planificada e refletida, mas também espontânea e emergente, contribui para uma educação e ensino mais humanos, mais envolventes e mais significativos. Acredito que ao proporcionar estes momentos, estamos não só a aprender e ensinar conteúdos, mas também a formar crianças, que são pessoas, mais confiantes, criativas, cooperativas e felizes.

4.3 O Questionamento como Ferramenta Essencial para a Aprendizagem

O questionamento é, a meu ver, uma das estratégias pedagógicas mais valiosas no processo de ensino e aprendizagem. Muito mais do que uma técnica pontual, questionar é um gesto intencional que estimula o pensamento, a curiosidade e a autonomia intelectual das/os crianças/alunos. Através de perguntas bem formuladas, adequadas ao contexto e ao grupo de crianças, o docente pode aceder às ideias, vivências, interpretações e raciocínios delas e, com isso, promover aprendizagens mais profundas.

Segundo Vieira e Vieira (2005), “as questões que os professores fazem, ou deviam fazer, constituem a maior parte da investigação da sala de aula” (p. 53). Esta afirmação sublinha o papel central que o questionamento ocupa nas interações educativas. As perguntas são o motor da reflexão, o ponto de partida para novas aprendizagens e, muitas vezes, o instrumento que permite ao professor perceber como pensa a criança, quais as suas ideias prévias e onde se situam as suas dificuldades. Como referem os mesmos autores, “as questões permitem aos professores procurar penetrar a mente dos alunos” (p. 58), sendo esta uma das maiores riquezas da aprendizagem: a possibilidade de compreender o outro e ajudá-lo a crescer, aprendendo através do diálogo.

Contudo, questionar de forma eficaz requer muito mais do que espontaneidade. Requer preparação, reflexão e sensibilidade. Refletir sobre uma questão educativa implica pensar criticamente sobre o que se quer promover e qual o melhor caminho para lá chegar. Estruturar uma questão exige clareza, propósito e a consciência do impacto que poderá ter na aprendizagem. Ao colocá-la, é necessário ter cuidado e sensibilidade, devendo respeitar-se o momento, o ritmo e a escuta do grupo. O questionamento, por isso, não é um ato neutro ou mecânico, mas sim uma estratégia pedagógica intencionalmente construída (Vieira & Vieira, 2005).

Freire e Faundez (1985) defendem que o mais importante, quando se coloca uma questão e se procura respostas, é procurar que ambas estejam ligadas à prática, ou seja, que estejam ligadas à vida, àquilo que foi vivido ou pode vir a ser transformado. Quando se estabelece esta ponte entre a pergunta e a experiência real, a aprendizagem torna-se mais relevante, mais sentida e, conseqüentemente, mais significativa. Salientam ainda a “necessidade de estimular permanentemente a curiosidade, o ato de perguntar, em lugar de reprimi-lo” (Freire & Faundez, 1985, p. 50), mostrando como o questionamento deve estar

no centro de uma pedagogia que valoriza a descoberta, o espírito crítico e a ação transformadora.

Esta abordagem é particularmente relevante na Educação de Infância e no 1.º CEB, em que o ato de perguntar deve ser visto como um desafio à exploração e à descoberta e não como uma mera verificação de conhecimentos. Fazer perguntas é, também, uma forma de escutar. Quando o docente formula questões com intenção, está a reconhecer a criança como um ser pensante, curioso, com agência no seu próprio saber. O valor do processo educativo está em saber fazer as perguntas adequadas: aquelas que despertam o interesse, a inquietação e o desejo de ir mais longe (Freire & Faundez, 1985), ou seja, de aprender. Claramente, o mais importante não está na resposta, mas sim na dúvida que a precede, pois é ela que realmente mobiliza o pensamento (Cury, 2012).

Por oposição, “a ausência de questionamento é concebida, muitas vezes, como um obstáculo na construção do saber” (Schein & Coelho, 2008, p. 69). Quando não se criam oportunidades para que as/os crianças/alunos questionem, investiguem ou expressem as suas dúvidas, corre-se o risco de promover aprendizagens superficiais e pouco duradouras. Com efeito, quando o professor constrói perguntas com intenção e cuidado, essas questões tornam-se autênticos desafios que incentivam o pensamento, a reflexão e o envolvimento ativo no processo de aprendizagem (Schein & Coelho, 2008). Cury (2012) enfatiza esta ideia ao afirmar que uma pergunta bem estruturada provoca dúvida, e esta gera um stress positivo que ativa a inteligência, permitindo formar pensadores e não apenas repetidores de informação.

Por conseguinte, e tal como sublinham Medeiros et al. (2022), “é essencial um ensino com intencionalidade pedagógica e que se volte ao uso de estratégias promotoras do pensamento crítico” (p. 10). O questionamento, nesse sentido, constitui uma ferramenta central, pois permite à/ao criança/aluno mobilizar aquilo que já sabe, relacionar informações e explorar novas possibilidades de compreensão, tal como falámos anteriormente. Medeiros et al. (2022) corroboram, dizendo que questionar implica “recorrer aos seus conhecimentos prévios sobre o assunto, às observações e implicações que o tema acarreta”, promovendo “conexões entre o que sabe e o que deseja aprender” (p. 12).

Acresce que a eficácia do questionamento pode ser elevada através de estratégias concretas que favoreçam a participação e a reflexão. Por exemplo, garantir que todos têm a oportunidade de responder, que é dado tempo para pensar antes de intervir e, acima de tudo, que são incentivados a formular as suas perguntas (Lopes et al., 2019). Estas práticas

não só valorizam as vozes das crianças como promovem um clima de confiança e de partilha, onde questionar deixa de ser motivo de insegurança e passa a ser expressão de envolvimento e gosto em aprender.

Nesta linha de pensamento, e apesar de ser mais comum o docente questionar e as/os crianças/alunos responderem, deve reconhecer-se o papel fundamental das perguntas feitas pelas crianças, no processo de aprendizagem. Pinto et al. (2016) referem que as questões colocadas por aqueles são uma “peça central na aprendizagem de conteúdos disciplinares” (p. 669). Estimular este tipo de participação é abrir espaço à autonomia, ao pensamento divergente e ao desejo de compreender. Quando a criança é incentivada a perguntar, ela posiciona-se como protagonista do seu percurso de aprendizagem.

Adicionalmente, o desenvolvimento da capacidade de questionar a realidade revela-se essencial na formação de cidadãos críticos, conscientes e socialmente interventivos. Esta importância do questionamento está, aliás, refletida no PASEO, que reconhece, entre as competências fundamentais a desenvolver ao longo da escolaridade, a capacidade de questionar criticamente o mundo que nos rodeia. Como salientam Martins et al. (2017), certas ações da prática docente são determinantes para esse desenvolvimento, sendo o estímulo ao questionamento uma delas. Isto mostra como o questionamento ultrapassa a dimensão cognitiva e se liga diretamente ao desenvolvimento da consciência social, da responsabilidade e da capacidade de intervenção.

Por tudo isto, durante as minhas PP, o questionamento esteve presente de forma transversal em todas as atividades e contextos educativos. Gosto de pensar que, ao fazer perguntas, não estou apenas a avaliar ou a mediar aprendizagens, mas estou, acima de tudo, a convidar à descoberta, à escuta e à construção de sentido. Para mim, questionar é uma das formas mais genuínas de aprender e ensinar, pois reforça a centralidade da criança, neste processo, estimulando-a a pensar e a expressar-se, bem como permite que cada aprendizagem parta de uma inquietação autêntica.

Destarte, o questionamento não é apenas um recurso metodológico, é também uma atitude pedagógica que traduz intencionalidade, respeito e compromisso com a aprendizagem. Quando bem usado, transforma a sala num espaço vivo de diálogo, de curiosidade e de desenvolvimento. Perguntar é, no fundo, um modo de cuidar da vontade de aprender, da capacidade de pensar e da liberdade de cada criança em construir o seu próprio caminho no conhecimento.

4.4 Interdisciplinaridade: Construir Saberes sem Fronteiras

A fragmentação do conhecimento em disciplinas rígidas é um legado histórico que remonta ao século XVI, quando se começou a organizar o saber em compartimentos estanques, rompendo com a visão unitária do conhecimento defendida pelos gregos (Silva, 2009). Ainda hoje, essa divisão é visível nos currículos escolares, nos quais cada disciplina tende a funcionar de forma autónoma, com fronteiras bem definidas e pouco diálogo entre si. “As disciplinas (...) surgiram da necessidade de sistematizar, organizar e divulgar o conhecimento sobre um determinado objeto” (Paviani & Botomé, 1993, p. 14), tendo desempenhado um papel essencial na estruturação do saber. Contudo, esta organização, embora necessária ao aprofundamento do conhecimento, não deve impedir a construção de pontes entre áreas do saber distintas.

Estes autores afirmam, ainda, que a disciplina pode ser entendida como um conjunto estruturado de informações, frequentemente reconhecido como conhecimento, que se organiza em torno de um objeto específico, mantendo-se relativamente independente de outros domínios. No entanto, a hodierna natureza complexa da realidade roga uma abordagem interligada dos saberes. Na verdade, e tal como defende Lenoir (2008), “a perspectiva interdisciplinas não é (...) contrária à perspectiva disciplinar; ao contrário, não pode existir sem ela e, mais ainda, alimenta-se dela” (p. 46), só podendo existir com base numa sólida compreensão dos conteúdos disciplinares. A interdisciplinaridade representa, assim, um avanço, não um abandono da organização disciplinar, sendo uma das metodologias pedagógicas que procuram recuperar um pensamento mais holístico (Veiga-Neto, 1997).

O conceito de interdisciplinaridade, como sublinham Pombo et al. (1994), pode assumir significados diversos, desde uma simples colaboração entre áreas do saber, até uma integração que rompe com as estruturas disciplinares tradicionais, gerando uma nova base comum de pensamento. Esta visão está, muitas vezes, na origem de iniciativas que partem dos próprios docentes, os quais, “por sua iniciativa, vêm realizando, com uma frequência crescente, experiências de ensino que visam alguma integração dos saberes disciplinares e implicam algum tipo de trabalho de colaboração entre duas ou mais disciplinas (Pombo et al., 1994, p. 8). Esta prática representa, para muitos docentes, um verdadeiro desafio, pois “o professor está entregue a si próprio, colocado face a algo que terá que ser ele ainda a inventar, algo portanto que lhe parece um desafio” (Pombo et al., 1994, p. 10).

Importa, igualmente, saber que a articulação entre saberes pode assumir várias formas, conforme o grau de integração entre as disciplinas. A multidisciplinaridade, por exemplo, refere-se apenas à simples presença de várias disciplinas em simultâneo, sem que se estabeleça uma relação efetiva entre elas, ou seja, coexistem de forma autónoma, embora com eventuais pontos em comum. Já a pluridisciplinaridade envolve uma aproximação entre disciplinas de áreas afins, mas mantém, ainda assim, barreiras entre elas bem definidas. Por outro lado, a interdisciplinaridade promove uma colaboração mais profunda entre diferentes áreas, partilhando métodos, objetivos e conteúdos, de modo a construir aprendizagens mais ricas e integradas. Por fim, a transdisciplinaridade representa o nível mais profundo de integração, dissolvendo as fronteiras disciplinares e propondo uma abordagem holística do saber (Silva, 2009).

No contexto educativo atual, é cada vez mais evidente a “necessidade do diálogo entre as várias disciplinas, ou seja, da criação de movimentos que propiciem o estabelecimento de relações entre elas, tendo como ponto de convergência a acção pedagógica que se desenvolve num trabalho cooperativo e reflexivo” (Silva, 2009, p. 48). Neste sentido, a interdisciplinaridade assume um papel relevante, uma vez que rompe com a lógica isolada dos saberes e propõe uma construção conjunta e integrada do conhecimento.

Entre as razões que justificam a adoção de práticas interdisciplinares destaca-se a necessidade de responder a currículos sobrecarregados e de construir “pontes entre domínios aparentemente afastados” (Pombo, 1994, p. 16), promovendo uma aprendizagem mais contextualizada e relevante. Por outro lado, este caminho encontra obstáculos consideráveis, como a falta de tempo, a inexistência de articulação horizontal entre os programas curriculares e, muitas vezes, a própria organização dos espaços educativos/escolares, que não favorece o trabalho conjunto entre disciplinas (Pombo et al., 1994; Pombo, 2004). Apesar disso, a interdisciplinaridade continua a emergir como um desejo real entre os docentes, refletindo uma vontade crescente de integrar saberes e de renovar as práticas educativas (Pombo, 2004).

Este movimento implica, necessariamente, uma reorganização curricular e, sobretudo, novas formas de abordar os conteúdos, com metodologias inovadoras que favoreçam a recuperação de uma totalidade no pensamento e no conhecimento (Veiga-Neto, 1997). Estas metodologias procuram superar a lógica compartimentada e artificial do currículo tradicional, aproximando a aprendizagem da complexidade da realidade em que vivemos.

Além de uma opção metodológica, a interdisciplinaridade é uma exigência pedagógica numa escola que pretende formar cidadãos críticos, criativos e capazes de compreender o mundo de forma integrada. No campo da educação, pode (e deve) ser ensinada, investigada e praticada (Lenoir, 2008). Ao integrar diferentes saberes, permite às/aos crianças/alunos identificar relações entre conteúdos distintos, interpretar os fenómenos de forma mais abrangente e desenvolver competências transversais como o pensamento crítico, a cooperação e a resolução de problemas.

Durante as PP que realizei, especialmente nas PP II e III, com ainda maior destaque na PP III, procurei aplicar esta abordagem sempre que se justificava pedagogicamente. Não forcei articulações para cumprir um requisito, mas tentei criar ligações genuínas, relevantes para o grupo de alunos e para os objetivos de aprendizagem definidos. Por vezes, essas articulações surgiram de forma espontânea, a partir de acontecimentos da rotina da sala, o que reforça o valor da flexibilidade e da escuta no planeamento curricular. A interdisciplinaridade, quando nasce do contexto real da sala de aula, tem o poder de motivar os alunos, tornando a aprendizagem mais viva e conectada ao mundo.

Em conclusão, a interdisciplinaridade representa uma oportunidade de transformação do ensino. Ao ultrapassar a fragmentação disciplinar, promove uma aprendizagem mais significativa, contextualizada e participativa. Implica desafios, sem dúvida, mas também abre caminho a uma PP criativa, reflexiva e orientada para a construção de saberes com sentido. Ao integrar saberes e metodologias, a escola aproxima-se da complexidade da vida, ajudando as crianças a construir uma visão global, crítica e implicada com o mundo em que vivem.

Capítulo 5 – Prática Pedagógica I – Educação Pré-Escolar

A PP I decorreu numa sala de EPE, entre os dias 2 de outubro e 4 de dezembro de 2023, num total de 120 horas, distribuídas por 24 dias de estágio. Esta prática realizou-se três vezes por semana, às segundas, terças e quartas-feiras, no turno da manhã, das 8h30m às 13h30m. A primeira semana foi dedicada à observação participante, permitindo-me conhecer a dinâmica do grupo, a rotina diária e características das crianças e estilo pedagógico vigentes na sala. Apesar do foco inicial estar ancorado na observação, tive, desde cedo, a oportunidade de interagir ativamente nas atividades da sala, auxiliando nos diferentes momentos da rotina educativa e de encetar relações afetivas com as crianças.

Ao longo do estágio, fui integrando progressivamente as práticas pedagógicas vigentes na sala, colaborando na organização de atividades e na gestão das rotinas.

A EPE revelou-se um contexto rico em oportunidades de exploração e dinâmico na forma como se adapta às necessidades e interesses das crianças, na qual o brincar assume um papel central no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Durante este estágio, tive a oportunidade de acompanhar de perto a forma como os interesses e necessidades das crianças orientam as práticas educativas do educador de infância, bem como a importância do ambiente relacional positivo para a construção de aprendizagens significativas.

Este período de estágio foi essencial para aprofundar a compreensão sobre a pedagogia na EPE, permitindo-me desenvolver uma consciencialização reflexiva sobre a Educação de Infância e do educador. As relações e interações diárias com as crianças e a participação nas dinâmicas orientadas ou espontâneas do grupo, possibilitaram um crescimento profissional e pessoal significativo. Com isso, pude reforçar o significado de uma PP intencional e fundamentada, que respeita o ritmo e as necessidades individuais de cada criança e do grupo, promotora de aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças num ambiente seguro e afetivamente acolhedor.

5.1 Caracterização do Meio

A instituição de educação está situada numa zona urbana, no centro histórico do Funchal, beneficiando da proximidade de diversos espaços culturais, educativos e de lazer. A localização facilita o acesso a uma vasta oferta patrimonial e institucional, permitindo

que as crianças cresçam num ambiente enriquecedor e propício ao contacto com diferentes áreas do conhecimento.

Na envolvência imediata, encontram-se diversos equipamentos culturais de relevo, como o Museus e Igrejas, etc. Estes espaços representam um importante recurso pedagógico a utilizar, proporcionando oportunidades de exploração e aprendizagem contextualizados.

Para além destas infraestruturas, o infantário localiza-se próxima de outros estabelecimentos privados de EPE e Ensino Básico, o que reflete a dinâmica educativa da área e possibilita eventuais colaborações entre estes diferentes contextos de educativos.

Num raio mais alargado, encontram-se outras instituições de grande relevância social e cultural e espaços ajardinados ao ar livre de lazer, fundamentais para a promoção do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Adicionalmente, a proximidade de pontos emblemáticos da cidade, como a Igreja do Colégio, a Câmara Municipal do Funchal, o Museu de Arte Sacra, o Palácio de São Lourenço, o Teatro Municipal Baltazar Dias e a Biblioteca Municipal, reforça o potencial educativo da área envolvente da instituição de educação onde estagiei, permitindo explorar diferentes dimensões do património histórico, cultural e artístico da cidade.

A localização, aliada à diversidade de recursos que envolvem a Instituição de educação em causa, constitui assim uma mais-valia para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, favorecendo a realização de atividades pedagógicas que ampliam a sua visão do mundo e fortalecem a ligação com a comunidade.

5.2 Caracterização da Instituição de Educação de Infância

A instituição remonta a outubro de 1898, tendo desempenhado, ao longo do século XX, um papel essencial na educação de inúmeras gerações de crianças. Ao longo da sua história, ofereceu várias valências, desde a educação de infância até à escolaridade obrigatória e complementar, sempre ajustando a sua missão às necessidades educativas da comunidade. Porém, apenas em 1991 é reconhecida oficialmente, com registo definitivo, com o seu nome atual.

De cariz religioso, católico, o infantário está integrado na obra social de uma Congregação Religiosa, mantendo-se fiel aos valores de solidariedade, serviço e acolhimento. Trata-se de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), sem

fins lucrativos, que tem como principal objetivo o apoio à infância e às famílias, com especial atenção às que se encontram em situação de maior vulnerabilidade.

A instituição está sediada num espaço de enorme valor histórico e cultural, pois encontra-se integrada num Convento edificado no final do século XV, classificado como Monumento Nacional. Adjacente à igreja visitável, o infantário partilha este ambiente singular, onde a (con)vivência quotidiana das crianças decorre em harmonia com a presença de visitantes e peregrinos que por ali passam. Esta fusão entre a educação e o património religioso e cultural confere-lhe uma identidade única, onde a tradição e a modernidade coexistem.

A área destinada à Educação de Infância dispõe de diversos espaços interiores e exteriores, cuidadosamente organizados para responder às necessidades pedagógicas e lúdicas das crianças. Estes espaços incluem:

- 12 salas de atividades;
- 2 refeitórios;
- Copa;
- Cozinha;
- Lavandaria;
- 2 balneários;
- Sala de computadores;
- 2 bibliotecas;
- Salão Polivalente;
- Sala de reuniões;
- 2 quartos para cacifos do pessoal docente e auxiliar;
- Sala de apoio à Educação Inclusiva;
- Dois parques para recreio;
- 3 jardins, arborizados e/ou hortícolas (2 adjacentes aos parques e 1 localizado no claustro do Convento).

A riqueza dos espaços exteriores permite que as crianças tenham contacto com a natureza, promovendo aprendizagens ligadas ao meio ambiente, ao cultivo e à sustentabilidade.

Atualmente, o Infantário acolhe cerca de 200 crianças, com idades compreendidas entre os 4 meses e os 6 anos. A maioria das famílias pertence a diferentes freguesias do Funchal, mas também há crianças provenientes de concelhos vizinhos. Como IPSS,

mantém o seu compromisso de inclusão social, sendo acessível a famílias de diferentes contextos socioeconómicos, com especial atenção para as oriundas de contextos mais carenciadas. Embora a grande maioria das crianças seja de nacionalidade portuguesa, a Instituição reflete a diversidade cultural presente na Região, contando com a presença de crianças de origem venezuelana, chinesa e russa. Esta multiculturalidade enriquece o ambiente educativo, permitindo que as crianças cresçam num contexto de respeito pela diferença e de partilha de experiências culturais.

A equipa pedagógica e operacional é composta por 54 profissionais, entre elementos leigos e religiosos, garantindo um acompanhamento de qualidade em todas as dimensões do desenvolvimento das crianças. A distribuição dos recursos humanos é a seguinte:

- 1 Diretora de Serviços;
- 1 Diretora Pedagógica;
- 12 Educadoras de Infância;
- 1 Educadora destacada de Educação Especial;
- 1 Professor de Expressão Musical e Dramática, destacado pela DSEAM;
- 1 Professora de Educação Física, destacada pela Direção Regional de Educação (DRE);
- 25 Ajudantes de Ação Educativa;
- 12 Auxiliares de Serviços Gerais;
- 1 Administrativa.

A equipa pedagógica trabalha de forma articulada, promovendo um ambiente educativo seguro, acolhedor e estimulante, no qual cada criança é valorizada na sua individualidade. O envolvimento religioso na dinâmica diária da Instituição reflete-se num acompanhamento próximo e humano, transmitindo valores de respeito, solidariedade e cooperação.

5.3 Projeto Educativo

O principal pilar ideológico desta Instituição é educar a criança com e para o amor, tendo como referência os valores humanistas-cristãos. Acredita-se que a educação deve promover o desenvolvimento global da criança, preparando-a não apenas para viver em sociedade, mas também para exercer sobre esta uma influência positiva.

A abordagem educativa procura formar indivíduos equilibrados, autónomos e responsáveis, capazes de estabelecer relações saudáveis consigo próprios, com os outros, com a natureza e com Deus. Assim, cada criança é acolhida e acompanhada de forma individualizada, num ambiente que incentiva a aprendizagem, o espírito crítico e o respeito pelo próximo na comunidade.

Tendo em vista uma educação integral e harmoniosa, a Instituição estabelece os seguintes objetivos:

- Promover uma educação diferenciada, personalizada e totalizante;
- Estabelecer relações de segurança afetiva;
- Estimular o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade;
- Fomentar o contacto com grupos sociais diversos, intra e interculturais;
- Desenvolver a expressão e comunicação das crianças, por meio de múltiplas linguagens;
- Alimentar a curiosidade e o desejo de aprender;
- Desenvolver nas crianças o pensamento crítico;
- Estabelecer relações de cooperação com a comunidade, particularmente com as famílias, incentivando a sua participação no processo educativo;
- Cultivar o sentido de Justiça, Paz e Integridade da Criação.

Para concretizar os objetivos delineados, a Instituição orienta-se pelos seguintes princípios e critérios de ação:

- Participação ativa de todos os agentes de educação: Crianças, Famílias, Educadores, Pessoal Auxiliar, meio e comunidades envolventes;
- Diálogo como base de cooperação diplomática, inclusiva e criativa entre todas as partes;
- Instituição aberta a todos, na aceitação e valorização das diferenças;
- Comunicação aberta, objetiva e participativa;
- Ações guiadas pela solidariedade, interdependência e partilha;
- Metodologia inspirada na Pedagogia de Projeto, com relevo nos acontecimentos significativos da realidade das crianças, privilegiando o protagonismo delas;
- Formação contínua e atualizada de todo o pessoal ao serviço da Educação de Infância;
- Avaliação formativa contínua de todo o processo educativo.

Através destes princípios, o Infantário procura oferecer uma educação que vai além da aquisição de conhecimento, promovendo o desenvolvimento integral da criança, preparando-a para agir agora e no futuro com responsabilidade, empatia e espírito crítico.

5.4 Caracterização do Ambiente Educativo da Sala

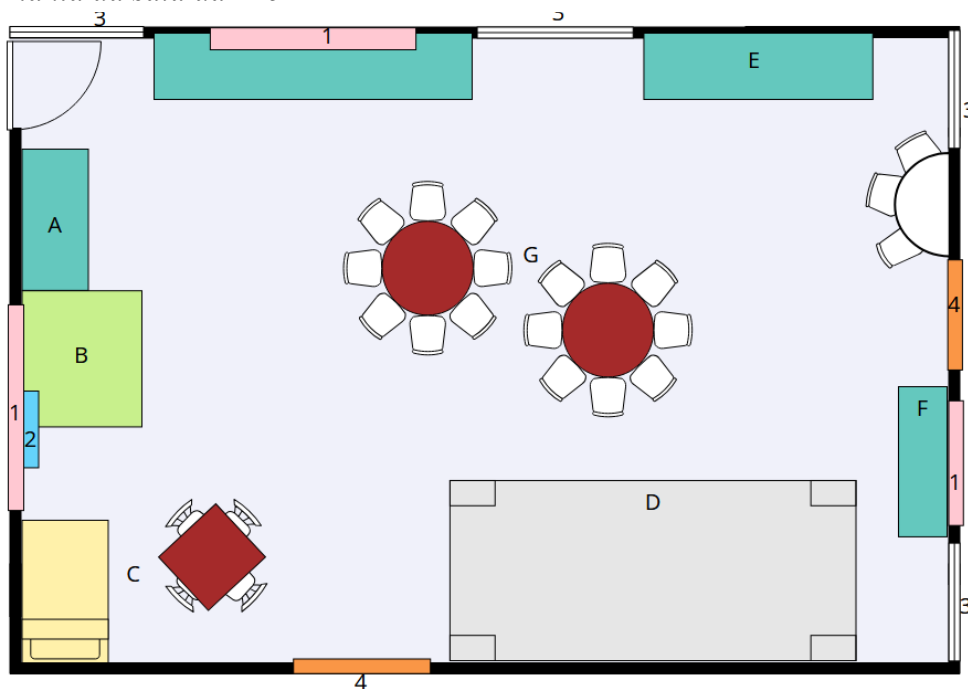
A Sala dos “Girassóis” é retangular, ampla e possui boas condições no que diz respeito à iluminação. Tem diversas janelas ao longo de duas das paredes da sala, o que permite uma boa iluminação natural e uma vista privilegiada sobre a baía do Funchal e arredores.

A sala também é caracterizada por estar organizada em diversas áreas de interesse para as crianças, conforme se pode observar nas Figuras 10 e 11.

Figura 10

Disposição das áreas e materiais no espaço da sala



Figura 11*Planta da sala da Pré***Legenda:**

- 1- Placards
- 2- Quadro de Cortiça
- 3- Janelas
- 4- Arrumação dos Colchões
- A- Área da Pintura
- B- Área da Garagem
- C- Área da Casinha
- D- Área de Acolhimento/ Tapete
- E- Área dos Jogos
- F- Área da Biblioteca
- G- Área Central de Trabalho

5.4.1 Rotina Diária

“A sucessão de cada dia, as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planejada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários

momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (Silva et al., 2016, p. 27).

Dada a sua importância na vida das crianças, a rotina era cuidadosamente planeada, proporcionando estabilidade e previsibilidade ao dia a dia do grupo. Para além de organizar o tempo e a sequencialidade das atividades, assumia um papel pedagógico essencial, promovendo a autonomia e o envolvimento das crianças. Ao conhecerem a sequência dos momentos, sentiam-se mais seguras e participavam de forma mais ativa. Ainda que planeada, a rotina mantinha-se flexível, permitindo ajustes conforme as dinâmicas do grupo e as necessidades e interesses individuais. Dessa forma, equilibrava a organização com a adequação, garantindo um ambiente harmonioso e propício à aprendizagem.

Esta estrutura do tempo educativo pode ser melhor compreendida através do quadro seguinte, onde se apresenta a rotina diária da sala.

Figura 12

Rotina diária da sala

Rotina Diária da Sala dos “Girassóis”	
8h-9h30	Acolhimento Recreio, salão ou sala de atividades
9h30-10h	Lanche Higiene
10h-11h	Atividade pedagógica
11h00-11h30	Recreio
11h30-12h10	Almoço Higiene
12h10-12h30	Recreio
12h30-15h00	Descanso
15h-15h10	Autocuidado e Higiene
15h10-15h30	Recreio, salão ou sala de atividades
15h30-15h50	Lanche Higiene
15h50-18h00	Recolhimento Recreio, salão ou sala de atividades

Nota. Terça-feira: Dia de Expressão Musical das 11h15 às 12h

5.5 Caracterização do Grupo de Crianças

O grupo era composto por vinte crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos, sendo dez do género masculino e dez do género feminino. Duas das crianças do grupo possuíam nacionalidade estrangeira. Uma criança estava diagnosticada com perturbação do espectro do autismo (abrangida por Medidas Seletivas de Aprendizagem e Inclusão).

O facto de o grupo ser heterogéneo a vários níveis fez com que fossem evidentes as suas diferenças, principalmente a nível emocional, pois algumas crianças conseguiam expressar e gerir os seus sentimentos verbalmente, enquanto outras revelavam menos capacidade de autorregulação, manifestando-se através de comportamentos de oposição ou impulsivos perante a frustração. Apesar disso, a maior parte das crianças era autónoma, pois sabiam aquilo de que gostavam, resolviam conflitos entre si, tinham noção de alguns comportamentos desadequados na convivência em grupo e comentavam isso, fazendo por exemplo “críticas”.

Havia uma boa relação entre as crianças no grande grupo, sendo que havia pequenos grupos e pares que socializavam mais entre si. As duas crianças de nacionalidade estrangeira (venezuelana) estavam constantemente juntas, arredadas do restante grupo.

Face ao exposto, tornou-se pertinente favorecer o trabalho cooperativo e colaborativo, pois, tal como é referido nas OCEPE, “as relações e as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, (...) constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento” (Silva et al., 2016, p. 8) e, além disso, “o trabalho entre pares (...) alarga as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e para a aprendizagem das outras” (Silva et al., 2016, p. 25).

Quanto ao nível físico-motor, era notória uma grande diferença entre as crianças. Enquanto algumas crianças executavam movimentos complexos, nos ferros e balizas do pátio exterior, outras não se baloiçavam sozinhas no baloiço ou no “sobe e desce”.

Em relação à capacidade crítica e criativa, o grupo evidenciava bom nível de desenvolvimento, pois questionavam sobre fenómenos, objetos, entre outras coisas, e brincavam ao “faz de conta” recorrentemente, onde ponham em prática a sua grande criatividade.

O grupo revelava, também, ser autónomo, pois as crianças decidiam acerca das atividades propostas ou de iniciativa própria e, na maior parte das vezes, de forma completamente independente, executavam diferentes tarefas sozinhas. Ir buscar o lanche à cozinha/bar e trazê-lo para a cantina e ir á casa de banho sozinhas foram episódios do dia-a-dia recorrentes que atestaram a autonomia e independência geral do grupo.

No que concerne à expressão e comunicação, o grupo apresentava, naturalmente, diferenças entre as crianças. Enquanto a maioria comunicava facilmente e falava abertamente com os adultos sobre aquilo que gostava ou não lhe agradava, outros expressavam-se chorando ou ficando em silêncio, evidenciando sinais de estarem aborrecidos ou agitados, sendo que este último comportamento, normalmente, provinha da criança com perturbação do espetro do autismo.

Conhecer este grupo e as particularidades das crianças, individualmente, foi fundamental para que pudesse organizar a minha PP I.

5.6 Projeto de Investigação-Ação

5.6.1 Enquadramento do problema

Como mencionado anteriormente, este estágio foi realizado num Infantário privado no concelho do Funchal, num grupo composto por 20 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, sendo 10 do género feminino e 10 do género masculino. Neste, existiam duas crianças de nacionalidade estrangeira, em específico, venezuelana, as quais normalmente não eram incluídas nas brincadeiras e conversas diárias entre o grupo e com as quais não havia grande interação por parte do mesmo.

Segundo as OCEPE de 2016, para as “crianças em idade pré-escolar, a noção do eu está ainda em construção e é influenciada positiva ou negativamente pelo modo como os adultos significativos e as outras crianças a reconhecem” (Silva et al., 2016, p. 34).

Por isto, na minha opinião, foi relevante abordar e refletir sobre o tema da inclusão, pois as crianças em idade Pré-Escolar que estão, ainda, a construir a sua identidade, necessitam de criar relações interpessoais umas com as outras, a fim de se sentirem incluídas, acolhidas e respeitadas, tornando-se capazes de se descobrirem a si próprias e, além disso, quando estas relações são positivas, a criança normalmente desenvolve-se melhor a nível emocional e também a nível cognitivo.

Podemos, claramente, entender a necessidade de abordar este tema, dado que este se insere na Área da Formação Pessoal e Social, referida nas OCEPE (2016), a qual é transversal a todas as outras áreas e contribui para o sucesso das mesmas. São vários os objetivos e as aprendizagens a promover, desta área, que se relacionam com a problemática em causa, principalmente: “conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às de outros”, “reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural” e “respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros” (Silva et al., 2016, p. 42).

Pelos motivos apresentados, a I-A focou-se na problemática da inclusão e interação entre as crianças do grupo e, para tal, na fase de ação do projeto decidi recorrer, maioritariamente, a atividades cooperativas com o objetivo de estimular o diálogo entre o grupo e subsequente interação e inclusão por parte das crianças do mesmo.

5.6.2 Questão Orientadora da Investigação-Ação

Através da observação e interpretação das ações referidas anteriormente e, dada a importância das relações interpessoais e de afetividade, nomeadamente, entre o grupo, para o desenvolvimento das crianças, surgiu a questão orientadora para esta I-A:

Como podem as crianças da sala dos “Girassóis” serem mais inclusivas e interagirem mais entre si durante as rotinas e brincadeiras diárias?

5.6.3 Estratégias de Ação

A I-A “se impõe como um “projecto de acção”, tendo, para tal, que transportar em si “estratégias de acção” que os investigadores adoptam em função das situações concretas que estão a ser investigadas” (Coutinho, 2014, p. 414).

Assim sendo, para dar seguimento a um projeto de I-A, é necessário que sejam definidas as estratégias de ação. Essas estratégias deverão ser pensadas e selecionadas pelo educador a fim de cativar e motivar as crianças para as atividades e intervenções relacionadas com o tema ou questão da I-A em causa.

Durante a concretização do meu projeto de I-A ao longo do estágio, utilizei as estratégias que me pareceram relevantes para tratar a problemática constatada, tendo sido elas: a utilização do lúdico nas atividades desenvolvidas; os trabalhos a pares e em grupos, definidos por mim, ou seja, a realização de trabalhos cooperativos; diálogos e discussões

acerca da temática da inclusão e da diferença; leitura de histórias que abordassem o tema da inclusão e, por último, a consciencialização acerca desta temática através de observações e intervenções feitas ao longo das rotinas, nomeadamente, nos tempos de recreio e brincadeira autónoma.

A leitura de histórias foi, em vários momentos, o mote para a discussão e consequente consciencialização para o tema da inclusão e, a meu ver, pela participação e troca de ideias que tive com o grupo em diversos momentos, este realmente estava a compreender e a ganhar mais consciência acerca do assunto.

Já os trabalhos cooperativos e as atividades lúdicas interligaram-se, no sentido em que diversas atividades deste tipo foram realizadas em pares ou em grupos, para promover a interação entre o grupo de forma cativante e divertida.

De facto, a utilização de uma “aprendizagem cooperativa deverá ser assumida como meio facilitador da inclusão” (Gomes, 2013, p. 33). Sendo assim, proporcionei atividades que, claramente, tinham como intuito atingir vários objetivos, promover diversas aprendizagens e, de igual forma, que promovessem a cooperação, que é tão necessária para facilitar este processo e o estabelecimento de relações interpessoais entre as crianças do grupo.

A atividade lúdica entre pares é, assim, de extrema importância. Tal como reforçam Dallabona e Mendes (2004):

É por intermédio da atividade lúdica que a criança se prepara para a vida, assimilando a cultura do meio em que vive, a ela se integrando, adaptando-se às condições que o mundo lhe oferece e aprendendo a competir, cooperar com seus semelhantes e conviver como um ser social. (p. 111)

Efetivamente, trabalhar em conjunto ajuda a que as crianças conheçam as suas diferenças, as compreendam, as aceitem e se sintam, cada vez mais, integradas na sociedade. Desta forma, e como já explanei anteriormente, utilizei o trabalho cooperativo através de atividades lúdicas para promover a inclusão das crianças no grupo, já que através delas as relações dão-se de forma dinâmica e leve, sendo, assim, facilitadoras da inclusão.

A Figura 13 retrata, de modo geral, as estratégias aplicadas durante a minha ação pedagógica.

5.7 Momentos de Aprendizagem

No âmbito da PPI e em consonância com os objetivos do projeto de I-A, desenvolvi um conjunto de atividades com foco na inclusão, na cooperação e no respeito pelo outro. “O Correio da Amizade” e “A Árvore de Natal dos Amigos” foram dois momentos significativos de aprendizagem em que se promoveu a empatia, o trabalho em equipa e a valorização das relações entre pares, através de propostas educativas lúdicas, num ambiente afetivo. Através destas experiências, foi possível trabalhar competências sociais e emocionais fundamentais para a vida das crianças, bem como aprofundar a observação das dinâmicas do grupo e o impacto positivo de metodologias centradas na participação e na construção de vínculos afetivos.

5.7.1 “O Correio da Amizade”

Com o intuito de desenvolver atitudes e valores como a empatia, a solidariedade e a inclusão, realizámos uma atividade intitulada “O Correio da Amizade”. Esta foi pensada para criar um momento de aprendizagem significativa em torno da amizade, incentivando, para tal, as crianças a refletirem sobre o respeito pelas diferenças e a importância de apoiar e cuidar uns dos outros, sobretudo em situações de fragilidade emocional.

A atividade teve início com a leitura da obra *O menino com flores no cabelo*, de Jarvis, uma história comovente que aborda a diversidade, a tristeza e o poder transformador da amizade. Reunidas no tapete, as crianças demonstraram, desde início, grande interesse pelo tema da história. Na verdade, “todos ficaram calados e atentos, à espera que eu começasse a ler” (Diário de Bordo, 13 de novembro, 2023), o que evidenciou um envolvimento emocional logo à partida.

Este momento inicial de leitura foi essencial para despertar o interesse das crianças e também para fomentar o gosto pela literatura para a infância. É importante reconhecer que o gosto e interesse pelo livro e pela palavra escrita inicia-se na educação de infância (Silva et al., 2016), sendo a leitura em voz alta um excelente ponto de partida para a exploração de emoções, valores e comportamentos.

Concluída a leitura, iniciei um breve diálogo com o grupo, propondo questões abertas para os incentivar a refletir, expressando-se. As suas respostas revelaram um forte sentido de empatia e uma compreensão clara da situação do personagem principal, David.

Algumas das reações mais espontâneas e expressivas incluíram: “Se afastaram do menino” (B.) e “já não quer ser amigo” (MG.) (Diário de Bordo, 13 de novembro, 2023). Estas observações foram acompanhadas por afirmações firmes de que, no lugar dos colegas do David, manteriam a amizade. Esta interação permitiu-me constatar que os objetivos afetivos e relacionais da atividade estavam a ser atingidos. O BJ. ainda referiu, de forma espontânea durante a nossa conversa em grupo, “Eu gosto de ter amigos”, desencadeando manifestações semelhantes por parte dos colegas (Diário de Bordo, 13 de novembro, 2023). Este tipo de partilha coletiva revelou-se particularmente enriquecedor, pois funciona como meio para promover relações entre as crianças, o que integra “a base do processo educativo” (Silva et al., 2016, p. 24).

Após o diálogo a cerca da história, conversámos de forma clara sobre a atividade “Correio da Amizade”: cada criança faria um desenho para um colega, escolhido de forma aleatória, através de sorteio, e secreta. Observámos “o mural” preparado com cartolinas coloridas e envelopes, e pedi a cada criança que escolhesse um envelope e o colocasse no mural. Escrevi o nome de cada uma nos respetivos envelopes para garantir clareza na entrega posterior das mensagens.

De forma individualizada e respeitando a confidencialidade, chamei cada criança a um canto da sala, onde retirava de um saco o nome do amigo para quem faria o desenho. O entusiasmo era notório, pois várias crianças riam e sorriam quando regressavam ao seu lugar, excitadas com a “missão” de criar, em segredo, algo especial para um colega (Diário de Bordo, 13 de novembro, 2023). Este envolvimento foi, sem dúvida, potenciado pelo fator surpresa da atividade e pelo valor de dar e receber algo feito com carinho.

Figura 14

Crianças na realização da atividade pedagógica “O Correio da Amizade”



Os materiais para os desenhos já estavam previamente preparados nas mesas (lápis de cor, cera, feltros...), o que facilitou o desenvolvimento da atividade. Quando terminavam, as crianças dobravam os desenhos, com ajuda da equipa pedagógica, e escrevíamos no verso “De: X; Para: Y”, antes de colocarem o seu desenho no envelope correspondente, sem que os outros vissem. Esta fase decorreu com bastante autonomia.

Apesar do sucesso global da atividade, houve um aspeto que, em retrospectiva, considere a melhorar: o tempo de espera para as últimas crianças serem chamadas para retirar o nome do seu amigo. Embora tenham esperado com calma e paciência, reconheço que poderia ter organizado este momento de forma mais fluida, talvez distribuindo simultaneamente os papéis em pequenos grupos, para evitar longos períodos de inatividade.

Também houve um momento em que algumas crianças demonstraram vontade de desenhar para um amigo específico, em vez de aceitarem o nome sorteado. Este comportamento foi compreensível e revelador dos laços de amizade já estabelecidos entre algumas crianças. No entanto, após recordar a história lida e a importância de incluir e apoiar todos, aceitaram de forma generosa a proposta inicial, reconhecendo o valor de fazer alguém feliz de forma inesperada. Este momento foi, a meu ver, particularmente positivo, pois permitiu abordar com o grupo a empatia, a flexibilidade, a capacidade de acolher o outro e o espírito de comunidade. Neste sentido, acredito que a atividade contribuiu para o desenvolvimento de competências emocionais, assim como para a valorização das diferenças e da importância de todos se sentirem incluídos.

Resumindo, a atividade foi muito bem acolhida pelas crianças e atingiu os objetivos inicialmente traçados. Conseguiu-se desenvolver competências sociais e emocionais através da partilha, surpresa e valorização mútua entre os elementos do grupo. O mural, colorido e repleto de “mensagens” carinhosas, permaneceu na sala mesmo após a abertura dos correios, servindo como símbolo representativo da importância da amizade e da inclusão no quotidiano das crianças e, claramente, como incentivo à realização de mais atividades deste género.

Figura 15

O “Correio da Amizade” exposto à entrada da sala



5.7.2 “A Árvore de Natal dos Amigos”

Com o objetivo de continuar a fomentar a cooperação, o respeito mútuo entre pares e, neste caso, também o espírito natalício, desenvolvi com o grupo uma atividade intitulada “A Árvore de Natal dos Amigos”. Para além de proporcionar um momento lúdico e envolvente de aprendizagem, com esta proposta, no âmbito dos domínios da Matemática, da Educação Física, da Educação Artística, da Linguagem Oral e da área da Formação Pessoal e Social, pretendia-se promover o trabalho em equipa e a capacidade de seguir instruções em conjunto, estimulando a atenção, a comunicação e a ajuda mútua.

A atividade iniciou-se com uma breve conversa em grupo, relembrando a história abordada no dia anterior (*Tudo o que preciso para o Natal*, de Yoyo Studios) e reintroduzindo as festividades do Natal, o que gerou um imediato entusiasmo nas crianças. Como registei no Diário de Bordo, 28 de novembro, 2023, “o grupo fica contente sempre que se aborda esta época”, o que me levou a acreditar que o envolvimento afetivo seria facilmente alcançado.

Num segundo momento, cantámos a canção “É Natal”, do Panda e os Caricás, como momento de transição e “aquecimento” emocional. As crianças foram convidadas a levantar-se, cantar e dançar, enquanto eu participava com expressividade para manter o grupo envolvido. O impacto e entusiasmo coletivo foi notório. A maior parte das crianças já conhecia a música e participou com energia e alegria, inclusive algumas que habitualmente resistem à expressão corporal. O caso da KL. foi particularmente marcante,

uma vez que, apesar de ser habitualmente mais reservada nestas atividades, mesmo nas aulas de Expressão Musical, participou de forma ativa e descontraída, “o que me deixou feliz” (Diário de Bordo, 14 de dezembro de 2023). Este envolvimento confirma o valor multifacetado da música no contexto educativo. Como refere Hummes (2004), entre as várias funções da música identificadas por Allan Merriam (1964), destacam-se a expressão emocional, o prazer estético, o divertimento, a comunicação e a reação física, todas elas claramente ativadas neste momento com o grupo.

Ouvimos a música mais duas vezes, a pedido das crianças, o que evidenciou que o grupo estava motivado e emocionalmente sintonizado. Este momento de descontração criou o ambiente ideal para transitar para a terceira parte da atividade, direcionada para fomentar o trabalho cooperativo.

Com as crianças novamente reunidas no tapete, observámos as árvores de Natal em cartolina e, apelando ao seu sentido estático, perguntei-lhes se as consideravam bonitas. As respostas foram imediatas, dizendo que faltavam os enfeites, antecipando por isso a atividade a realizar. A partir daqui, expliquei que, a pares, iriam decorar as árvores de Natal procurando seguir orientações visuais simples (pictogramas com números e imagens de enfeites). Esta etapa da atividade, além de desenvolver o raciocínio lógico-matemático, promovia também o trabalho colaborativo e a partilha de decisões. Neste tipo de dinâmica, é importante reconhecer que o trabalho entre pares alarga as oportunidades educativas, ao proporcionar a construção de saberes através da troca, da escuta e da negociação (Silva et al., 2016, p. 25).

Após a explicação clara da atividade a realizar, organizei as crianças aos pares e os materiais nas mesas. Apesar de o número de materiais utilizados ter sido reduzido, o uso da cola e a possibilidade de fazer colagens revelou-se particularmente atrativa para as crianças. Esta técnica permitiu-lhes desenvolver a motricidade fina e a composição visual de forma mais livre e criativa, conferindo um carácter manual e sensorial à atividade. De facto, para as crianças, explorar e usar materiais distintos é, por si só, uma fonte de motivação e prazer (Silva et al., 2016), mesmo quando estes são simples.

Foi particularmente positivo observar que as duplas cooperaram entusiasticamente de forma muito eficaz. Na Figura 16 podemos observar alguns pares a decorar as árvores colaborativamente.

Figura 16

Crianças na realização da atividade pedagógica “A Árvore de Natal dos Amigos”



Como notei no Diário de Bordo deste dia, as crianças “estavam a dialogar, contar em conjunto, chegar a acordo sobre o número de cada enfeite”, o que demonstrou não só o entendimento das instruções, mas também a existência de uma dinâmica de respeito e escuta mútua. Os pares envolveram-se com naturalidade, ajudando-se mutuamente e partilhando responsabilidades sem conflitos.

Contudo, um dos elementos do grupo, o K., optou por não participar, preferindo permanecer a brincar no tapete. Respeitei a sua vontade, pois considerei mais importante preservar o seu bem-estar emocional naquele momento do que insistir que participasse numa atividade que não o motivava. A educadora cooperante concordou com esta decisão, reforçando a importância de respeitar os ritmos e interesses individuais das crianças.

No final, as árvores decoradas foram expostas na sala, reforçando visualmente o trabalho e empenho das crianças. A valorização do resultado contribuiu para que sentissem orgulho no seu trabalho, promovendo a autoestima e o sentido de pertença ao grupo.

Refletindo sobre a atividade, considero que os objetivos traçados foram plenamente alcançados: as crianças trabalharam em equipa, reforçaram competências de comunicação, aprenderam a interpretar orientações visuais e imbuíram-se de espírito natalício. Para além disso, o momento musical que antecedeu a decoração da árvore revelou-se essencial para motivar e preparar emocionalmente o grupo para uma atividade que exigia concentração e cooperação.

Um aspeto a melhorar em futuras atividades de expressão plástica é propor, juntamente com as crianças, atividades alternativas para elas realizarem, de modo a garantir

que todas se sintam incluídas de alguma forma. Ainda assim, o respeito pela decisão do K. também constituiu um gesto de inclusão, ao permitir-lhe manter-se confortável dentro do espaço do grupo.

Em suma, “A Árvore de Natal dos Amigos” foi uma experiência rica em aprendizagens e interações que aliou o lúdico à aprendizagem e desenvolvimento, promoveu valores fundamentais como a amizade, a colaboração e o respeito pelas diferenças, além da sua transversalidade a várias Áreas de Conteúdo. A atividade revelou o potencial das propostas pedagógicas simples, quando bem estruturadas e emocionalmente relevantes, para gerar momentos educativos profundos e memoráveis.

Figura 17

Artefactos das crianças expostos na sala



5.8 Atividade com a Comunidade Educativa

Para celebrar o espírito natalício e fortalecer o sentimento de pertença à comunidade educativa, foi dinamizada uma atividade com a Comunidade Educativa, proposta na Unidade Curricular de PP I, sendo esta a apresentação de uma peça de teatro, no salão multiusos da instituição de educação onde estagiei, destinada às crianças do Jardim de Infância e da EPE. A proposta foi planeada por mim e por uma colega de estágio com a colaboração de outros membros da comunidade, incluindo adultos com diferentes papéis na comunidade, como, por exemplo, a diretora pedagógica, que participou na encenação.

Esta dimensão colaborativa revelou-se fundamental para estabelecer relações com a comunidade envolvente, já que, como apontam Silva et al. (2016), “a participação destes diferentes intervenientes e de outros membros da comunidade no planeamento, realização e avaliação de oportunidades educativas é uma forma de alargar as interações e de enriquecer o processo educativo” (p. 17).

Para além da participação direta na peça, a envolvência da Comunidade Educativa também se fez sentir na construção do cenário, em especial na árvore de Natal colocada em palco. Esta foi decorada com enfeites criados pelas crianças, em conjunto com os seus familiares, em casa, ganhando, assim, um valor acrescido pessoal e afetivo. O reconhecimento da importância da sua participação (das famílias) é igualmente uma base para que estas sintam que realmente pertencem à Comunidade Educativa (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Figura 18

Enfeites realizados pelas crianças e familiares



Este gesto simbólico não só contribuiu para a estética do ambiente, como reforçou o sentimento de pertença e colaboração entre escola e famílias, reforçando estes laços. Como afirma Marques (2001), quando há colaboração entre a Comunidade Educativa, “a escola também ganha porque passa a dispor de mais recursos comunitários para desempenhar as suas funções” (p. 22), o que se tornou evidente nesta proposta que uniu afetivamente todos os envolvidos.

A atividade foi pensada como um momento de partilha, celebração e envolvimento emocional, em que crianças e adultos pudessem, juntos, vivenciar uma experiência estética

e afetiva significativa. O teatro, enquanto forma de expressão criativa, permite às crianças entrar no mundo da fantasia, explorar emoções e projetar-se em diferentes papéis. Como refere Cunha (2008), “de todas as formas de jogo, a Expressão Dramática é aquele que a criança mais utiliza, a ele se dedicando inteiramente e profundamente durante longos períodos de tempo” (p. 48). Esta foi, por isso, uma oportunidade não só para assistir, mas também para se ligarem de forma emocional ao universo do faz-de-conta e do Natal.

A peça foi apresentada em dois momentos distintos. Na primeira sessão, participaram os grupos do Jardim de Infância, na segunda, as salas de EPE. Esta organização permitiu adaptar a abordagem à faixa etária de cada grupo, respeitando os seus ritmos e características. Como é habitual, as crianças mais pequenas demonstraram uma reação mais contida, observando com curiosidade, mas participando de forma mais silenciosa. Ainda assim, foi visível o seu entusiasmo e atenção durante a encenação. Já na segunda sessão, com os grupos da Pré-Escolar, a resposta foi muito mais expressiva: riram, comentaram, interagiram e demonstraram grande envolvimento, sobretudo no momento final da peça, em que convidámos todos a participar numa dança acompanhada por uma música de Natal.

A expressividade do grupo foi notória, e alguns momentos revelaram o impacto afetivo da atividade. Duas crianças do meu grupo, o VC. e o ST., “subiram ao palco sem que ninguém reparasse, e lá ficaram a dançar” (Diário de Bordo, 22 de novembro, 2023), espontaneamente. Esta atitude revelou não só entusiasmo, mas também confiança e vontade de se envolver ativamente na proposta.

Mesmo após a atividade, crianças manifestaram curiosidade sobre o papel que desempenhei na peça. Estas interações estenderam-se ao longo da manhã e, de forma especial, possibilitaram um momento de maior proximidade com o L., uma criança do meu grupo que, até então, tinha mantido pouco contacto comigo. Nesse dia, aproximou-se, falou comigo com entusiasmo sobre a peça e ficou a brincar ao meu lado durante algum tempo. Foi um gesto simples, mas muito significativo, pois senti que a atividade funcionou também como meio de aproximação emocional e de construção de vínculo (Diário de Bordo, 22 de novembro, 2023).

Refletindo sobre a atividade, considero que foi bem-sucedida, tanto pela forma como decorreu como pelas reações geradas. Conseguiu-se criar um ambiente de celebração, alegria e partilha, envolvendo diferentes elementos da comunidade educativa. A encenação, aliada à música e ao movimento, despertou emoções e contribuiu para a criação de memórias positivas, tanto para as crianças como para os adultos.

Concluindo, esta experiência demonstrou o valor do teatro enquanto forma de expressão e comunicação, e reforçou a importância de integrar a Comunidade Educativa nas vivências das crianças. Foi um momento que ultrapassou a simples comemoração de uma data, tornando-se uma oportunidade de aprendizagem emocional, social e relacional.

Figura 19

Cenário da peça para a atividade com a Comunidade Educativa



5.9 Reflexão Crítica sobre a Prática Pedagógica I

A prática de estágio na valência de EPE revelou-se fundamental para o meu crescimento enquanto futura educadora, proporcionando-me uma perspectiva mais profunda sobre o papel do educador de infância e a complexidade inerente à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança. Desde os primeiros momentos, foi evidente a importância da observação atenta e da escuta ativa para compreender as dinâmicas do grupo e identificar as especificidades de cada criança.

Nos primeiros três dias, dediquei-me à observação participante, o que me permitiu conhecer melhor o grupo, compreender alguns dos seus interesses, capacidades e características. Durante este período, percebi que algumas crianças demonstravam maior facilidade em comunicar verbalmente expressando as suas ideias, enquanto outras preferiam interagir através do jogo simbólico ou da expressão corporal. Esta diversidade levou-me a refletir sobre a importância de criar ambientes de aprendizagem que

respeitassem os diferentes estilos e ritmos das crianças, para que estas se desenvolvessem de forma equilibrada e confiante.

Um dos aspetos mais marcantes desta PP foi o modo como as crianças estabeleciam relações entre si e com os adultos. De facto, “as relações e as interações, que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, (...) constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento” (Silva et al., 2016, p. 8). Assim, desde início, procurei construir um vínculo afetivo forte com o grupo, pois compreendi que este é um fator essencial para que as crianças se sintam seguras, motivadas e envolvidas nas atividades pedagógicas.

Ao longo do estágio deparei-me com desafios relacionados com a adequação das atividades às reais necessidades e interesses do grupo. A ainda escassa observação de atividades pedagógicas implementadas pela educadora cooperante, nos primeiros dias, levou a que tivesse de recorrer a outros meios para conhecer melhor as características do grupo. A interação diária e a participação nas brincadeiras espontâneas foram essenciais para recolher informação sobre o desenvolvimento das crianças em diferentes domínios. Com isso, também, compreendi que, para garantir uma PP eficaz, era essencial que as atividades fossem cuidadosamente planificadas, considerando os interesses e necessidades de aprendizagem das crianças.

Não obstante, todas as atividades foram propostas pensando, de igual modo, nas aprendizagens a promover e nas estratégias pedagógicas que me pareciam adequadas para o efeito, condições cruciais para uma PP de qualidade (Silva & Lopes, 2015). Assim, o planeamento resultou de um processo reflexivo contínuo, permitindo-me ajustar metodologias e estratégias para tornar as aprendizagens mais significativas e ajustadas às características do grupo em geral e de cada criança em particular.

Por exemplo, constatei que algumas crianças ainda não identificavam a correspondência de quantidades com os respetivos números. Para responder a esta necessidade, realizamos atividades que envolviam materiais manipuláveis, permitindo uma aprendizagem mais concreta e lúdica da matemática. No entanto, nem todas as atividades tiveram o resultado esperado. É exemplo disso a atividade realizada no dia 14 de novembro, na qual as crianças deveriam contar flores desenhadas em cartões e associá-las ao número correspondente. Durante a atividade proposta, percebi que esta se tornara demasiado monótona e longa para o grupo, resultando no desinteresse por parte das crianças. Esta situação levou-me a refletir sobre a necessidade de diversificar estratégias e manter uma abordagem pedagógica mais dinâmica e interativa.

Por outro lado, algumas atividades revelaram-se extremamente significativas para as crianças, permitindo uma aprendizagem efetiva. Um exemplo disso foi a atividade em torno do conteúdo sobre “os animais”, a qual despertou grande entusiasmo nas crianças. Durante as brincadeiras livres, observei-as a fazerem referências aos conceitos abordados nesta atividade, demonstrando que tinham interiorizado os conteúdos abordados. Recordo-me, por exemplo, de quando o BJ. afirmou, com convicção, “O leão é um animal terrestre!” (Diário de bordo, 8 de novembro, 2023) ou quando a MG., ao brincar no recreio, utilizou um saco nas costas para representar a “carapaça de uma tartaruga”. Estes momentos demonstram como a aprendizagem se constrói a partir do envolvimento ativo da criança e da ligação entre o conhecimento formal e as suas experiências de aprendizagem pessoais.

Além da aprendizagem de conteúdos, um dos principais objetivos do estágio foi o de promover a inclusão e o desenvolvimento das competências sociais. Com efeito, constatei, através da observação, que algumas crianças eram frequentemente excluídas das interações e brincadeiras em grupo, o que revelou ser uma problemática pedagógica a explorar. Assim, optei por realizar o projeto de I-A neste sentido e, por isso, procurei implementar atividades que incentivassem a cooperação e o trabalho em equipa. Ao longo das semanas, fui constatando que o grupo se tornava mais recetivo à inclusão de todos os colegas nas atividades que estavam a realizar, o que contribuiu para um ambiente educativo mais acolhedor e harmonioso. Como refere Silva (2017), é essencial criar oportunidades de interação que favoreçam “um maior desenvolvimento pessoal e social” (p. 29), algo que procurei assegurar, sobretudo, através de jogos cooperativos, dinâmicas de grupo e trabalhos em pares.

Outro momento de aprendizagem particularmente enriquecedor foi a atividade de “confeção de bolachas de aveia e banana”, realizada em colaboração com a minha colega de estágio. Para garantir que todas as crianças pudessem participar de forma ativa, adaptámos a implementação da atividade às características de cada subgrupo, de modo que todas tivessem um papel ativo no processo. O entusiasmo demonstrado pelas crianças e o sucesso do resultado da atividade foram indicadores claros da importância de proporcionar experiências de aprendizagem práticas e sensoriais, que contribuem não só para a aprendizagem de novos saberes, mas também para o desenvolvimento da autonomia e, neste caso, da motricidade fina.

Além desta, a atividade realizada com a comunidade educativa - uma peça de teatro apresentada para a creche e para as salas de Pré-Escolar -, foi também um marco importante no estágio. A participação ativa da coordenadora pedagógica revelou o envolvimento da

instituição no processo educativo das crianças e reforçou a articulação entre os diferentes intervenientes. Através desta atividade, as crianças desenvolveram competências expressivas e sociais, aprenderam a trabalhar em grupo e a ultrapassar desafios, como a inibição face ao outro e a necessidade de memorização de sequências.

Diante do exposto, posso afirmar que esta PP foi uma formação transformadora, na qual aprofundei o meu conhecimento sobre a aprendizagem e desenvolvimento da criança e a complexidade da ação educativa em contexto de EPE. A necessidade de adequação da ação constante, a reflexão sobre a eficácia das estratégias pedagógicas utilizadas e a importância de um olhar atento sobre as necessidades e interesses individuais das crianças foram saberes fundamentais que adquiri e levarei comigo para a vida. O estágio de PP I permitiu-me compreender que ser educadora implica muito mais do que planificar e gerir atividades; exige sensibilidade, capacidade de observação e uma atitude profissional reflexiva e flexível, sempre com o objetivo de promover experiências de aprendizagem enriquecedoras e significativas para as crianças. Como consequência, sinto-me mais preparada para enfrentar os desafios da profissão de educadora de infância, mais consciente da importância do seu papel na construção de um percurso educativo que respeita e valoriza a agência da criança.

Capítulo 6 –Prática Pedagógica II – 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A PP II decorreu numa turma de 1.º ano do Ensino Básico e constituiu uma etapa fundamental no meu percurso de formação inicial. O estágio teve lugar no turno da manhã, três dias por semana (de segunda-feira a quarta-feira), entre as 8h15m e as 13h15m, num total de 24 dias e 120 horas de contacto direto com os alunos. Este teve início a 26 de fevereiro e prolongou-se até 13 de maio de 2024, com uma interrupção entre 25 de março e 5 de abril, correspondente às férias da Páscoa.

Antes de iniciar o estágio na prática letiva propriamente dita, realizei uma semana de observação participante, durante a qual, ao longo de três dias, pude conhecer melhor a dinâmica da sala, os ritmos de aprendizagem, em geral, e as características da turma, bem como as estratégias didáticas utilizadas pela professora cooperante. Desde logo, para além de observar atentamente o ambiente, comecei também a interagir com os alunos, auxiliando-os em pequenas tarefas escolares e esclarecendo dúvidas, o que me permitiu encetar uma relação de proximidade e confiança com os alunos da turma. Esta fase inicial foi determinante para compreender o funcionamento da turma, identificar as necessidades dos alunos e adaptar a minha ação pedagógica e didática de forma mais eficaz.

O estágio trouxe-me momentos enriquecedores de aprendizagem e de relações, proporcionando um contacto direto com a realidade da docência e, com isso, desenvolvi competências essenciais, tanto a nível de desempenho profissional, como relacional. Ao longo das semanas de estágio, fui assumindo gradualmente um papel mais ativo na sala de aula, planeando e implementando atividades, gerindo o tempo letivo e acompanhando o processo de aprendizagem dos alunos. Com efeito, com esta PP pude refletir sobre a prática docente, aperfeiçoar estratégias pedagógicas e consolidar aprendizagens fundamentais para o meu futuro profissional.

6.1 Caracterização do Meio

A Escola Básica do 1CEB com Pré-Escolar, onde realizei o estágio no âmbito da PP II, localiza-se na freguesia do Caniço, pertencente ao concelho de Santa Cruz. Esta freguesia situa-se entre o Funchal e Santa Cruz, beneficiando de uma localização privilegiada que lhe garante boas acessibilidades e uma vasta oferta de serviços e infraestruturas. O Caniço tem registado um crescimento demográfico acentuado nas

últimas décadas, o que se reflete na expansão da sua zona urbana e na diversidade da sua população. Embora tenha tido, em tempos, um forte carácter rural, atualmente assume uma identidade predominantemente residencial e turística, sendo uma das freguesias mais populosas da Madeira. Para além da população local, o Caniço acolhe um número crescente de residentes estrangeiros, sobretudo venezuelanos, alemães e britânicos, o que contribui para a multiculturalidade desta região.

A freguesia conta com uma rede de serviços e infraestruturas bem desenvolvida, que inclui centros de saúde, farmácias, bancos, supermercados e espaços comerciais, como o Caniço *Shopping*. A nível cultural e desportivo, dispõe de associações, clubes desportivos, espaços verdes e centros de lazer, que promovem o bem-estar da comunidade e enriquecem a vivência das crianças. Entre os locais de interesse, destacam-se a Igreja Matriz do Caniço, o Miradouro do Cristo Rei, a Praia dos Reis Magos e diversas zonas de lazer, que oferecem oportunidades de contacto com a natureza e com o património local.

Inserida neste meio, a escola beneficia de um contexto envolvente que favorece momentos de aprendizagem diversificados e a ligação entre a mesma e a comunidade. A proximidade a espaços culturais e recreativos permite o desenvolvimento de atividades pedagógicas diversificadas, enriquecendo com isso o processo educativo, tornando-o mais significativo para os alunos. Para além disso, a escola mantém uma relação de proximidade e parceria com várias entidades locais, promovendo projetos que incentivam a participação ativa das crianças na vida da comunidade e reforçam o seu papel enquanto cidadãos.

6.2 Caracterização da Instituição Educativa

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar onde estagiei é um dos estabelecimentos de ensino mais frequentados da zona. A escola foi-se adaptando ao longo dos anos às necessidades da comunidade escolar, tornando-se uma referência no ensino básico da freguesia a que pertence. Funciona em regime de Escola a Tempo Inteiro e adota modelo de turnos duplos, permitindo que as crianças usufruam tanto das atividades letivas, num turno, como, no turno contrário, das AEC e de outras dinâmicas extracurriculares.

O espaço escolar é composto por vários edifícios, organizados de forma funcional para responder às diferentes valências da escola. Existem dois acessos principais, um destinado à EPE e outro ao ICEB, garantindo a segurança e organização na entrada e saída das/os crianças/alunos. A escola conta com cinco salas destinadas à EPE e doze turmas de

1.º Ciclo, distribuídas entre o turno da manhã, que acolhe as turmas de 1.º e 2.º anos, e o turno da tarde, que recebe os 3.º e 4.º anos. Durante o turno contrário, os alunos frequentam as AEC, onde participam em atividades que complementam a sua formação, curricular, promovendo aprendizagens diversificadas noutras áreas do conhecimento

No que diz respeito às infraestruturas, a escola dispõe de um edifício central com salas de aula para o 1.º Ciclo, um bloco específico para a EPE, uma cantina, uma secretaria e um anexo externo, onde funciona uma sala de EPE. Para a prática de atividades de Educação Física e recreativas, a escola possui um campo de jogos coberto, um pequeno campo de basquetebol descoberto e vedado e um parque para crianças inserido no exterior, ao ar livre. Estes espaços permitem às crianças momentos de lazer e interação, fundamentais para o seu desenvolvimento e aprendizagem holística.

A escola mantém uma forte ligação com a comunidade, promovendo um ambiente acolhedor e colaborativo entre ambas. Além disso, a escola participa ativamente em projetos e iniciativas da comunidade, destacando-se a sua integração no programa Eco Escolas, que incentiva boas práticas ambientais e a consciencialização ecológica desde cedo.

A EB1/PE em questão destaca-se, assim, pela sua infraestrutura bem organizada, pelo modelo de funcionamento ajustado às necessidades dos alunos e pela aposta num ambiente educativo inclusivo e enriquecedor. A diversidade de espaços e atividades, aliada ao envolvimento da comunidade escolar, contribui para a criação de um espaço de aprendizagem profícuo onde cada criança tem a oportunidade de aprender, crescer e ser feliz.

6.3 Caracterização do Espaço Pedagógico de Sala de Aula

A sala de aula, onde decorreu o estágio já referido, era bastante ampla e iluminada, proporcionando um ambiente agradavelmente luminoso, propício à aprendizagem. Estava situada no rés do chão do edifício da escola, ao lado do campo de jogos, o que fazia com que, por vezes, durante as aulas de Educação Física de outras turmas, se ouvisse barulho vindo do exterior.

No que diz respeito à organização do espaço da sala, este estava estruturado de forma funcional, permitindo uma boa gestão dos materiais didáticos e fácil acesso aos recursos necessários para o desenvolvimento das atividades letivas. Num dos lados da sala,

havia um armário e, junto dele, uma mesa redonda, frequentemente utilizada para trabalhos manuais ou para atividades com as professoras de apoio, por exemplo. Atrás desse armário encontravam-se algumas mesas com caixas, onde eram guardados materiais da escola e dos alunos. Neste local também havia uma pia, que facilitava a realização de atividades práticas, por exemplo, de expressão plástica. Ao lado, havia ainda uma porta que dava acesso a um pequeno espaço de arrumos, onde estavam guardados materiais de desgaste, como folhas brancas e cartolinas, etc.

Os livros dos alunos estavam guardados num armário situado ao fundo da sala, o que facilitava o acesso ao mesmo. Além disso, o armário localizado junto ao lavatório servia para guardar capas e outros materiais, garantindo que tudo estivesse devidamente organizado e disponível para ser utilizado pelos alunos, sempre que necessário. É de referir que os armários estavam organizados para duas turmas, correspondentes aos turnos, estando assim divididos em duas partes. A disposição do mobiliário e dos materiais da sala favorecia, a meu ver, a independência dos alunos, permitindo que fossem responsáveis pelo seu próprio material e incentivando a organização pessoal.

As mesas estavam dispostas em três pares de filas. Esta disposição foi estrategicamente organizada pela professora para minimizar distrações, uma vez que muitos alunos precisavam de apoio para manter o seu foco nos momentos de aprendizagem, o que é natural nesta faixa etária. O posicionamento dos alunos aos pares permitia um maior acompanhamento e facilitava a interação entre pares, garantindo que alguns alunos estivessem sentados junto de colegas com maior facilidade de aprendizagem, promovendo, assim, a entajuda. Além disso, as crianças estrangeiras foram agrupadas de forma que as que já dominavam melhor o português pudessem apoiar as que ainda estavam a iniciar o processo de aprendizagem da língua não materna, traduzindo e auxiliando na compreensão das atividades. Esta organização favorecia o ambiente de aprendizagem, mais colaborativo e inclusivo, em que todos e cada um dos alunos eram apoiados no seu percurso de aprendizagem.

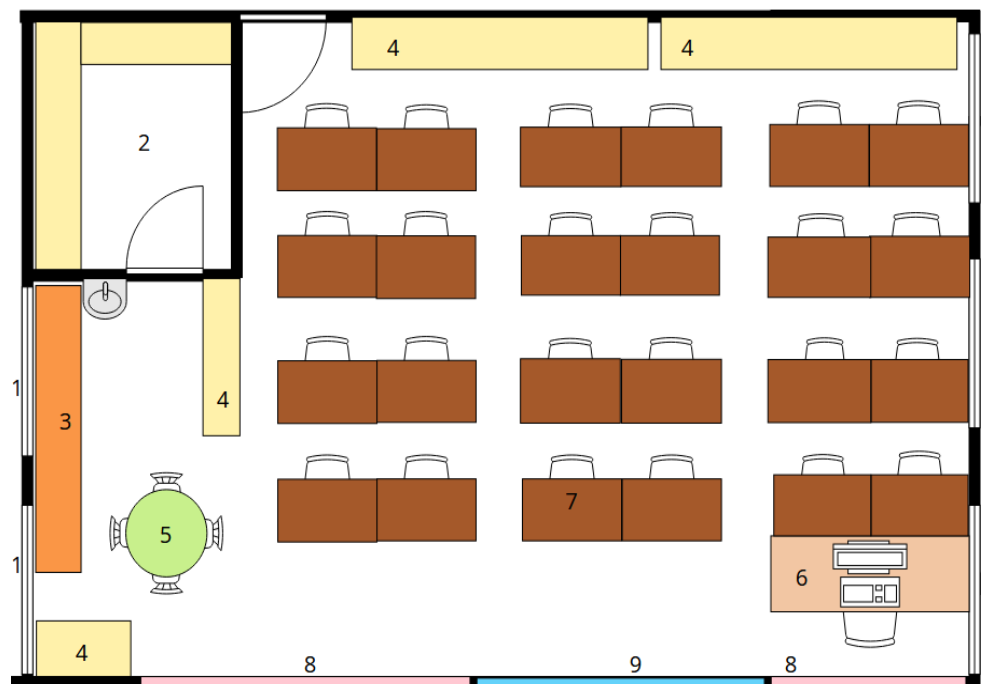
De forma geral, a sala estava bem organizada, contribuindo para a criação de um ambiente confortável, propício à aprendizagem. A disposição dos móveis e dos materiais consubstanciada nas atividades letivas, era dinâmica e adaptada às necessidades e aos interesses dos alunos. É facto que esta sala de aula era vista “como um lugar de bem-estar, alegria e prazer, um espaço aberto às experiências plurais e interesses das crianças” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2013, p. 25), favorecendo não só a aquisição de conhecimentos, mas também a participação e o desenvolvimento holístico dos alunos.

Pese embora o ruído vindo do exterior perturbasse a atenção de algumas crianças, a luminosidade natural e a organização do espaço e materiais da sala contribuíam grandemente para criar um ambiente favorável ao ensino e à aprendizagem, bem como à concentração e envolvimento dos alunos nas atividades didáticas propostas.

Figura 20

Disposição da sala de aula do 1.º ano



Figura 21*Planta da sala do 1.º ano***Legenda:**

- 1- Janelas
- 2- Sala de arrumos
- 3- Mesas de apoio
- 4- Armários para arrumação
- 5- Mesa redonda de apoio
- 6- Secretária da professora
- 7- Mesas dos alunos
- 8- Placards
- 9- Quadro branco

6.3.1 Horário Semanal

A organização do horário da turma segue os princípios do dl n.º 55/2018, de 6 de julho, tendo em conta o Artigo 12.º, que permite a gestão flexível do currículo, ajustando a distribuição do tempo letivo às necessidades dos alunos. Este prevê que as escolas possam gerir até 25 % da carga horária total, promovendo uma abordagem mais integrada e ajustada ao ritmo diversificado de aprendizagem dos alunos.

A estrutura horária foi organizada de forma estratégica, garantindo um equilíbrio entre as diferentes áreas disciplinares, favorecendo metodologias mais ativas e participativas. Como referido no Artigo 6.º do DL, esta flexibilidade permite a “dinamização de trabalho interdisciplinar” (p. 2929), o que se reflete na distribuição dos tempos letivos ao longo do dia.

Desta forma, a organização do horário possibilitava a articulação entre diferentes áreas do conhecimento, permitindo, por exemplo, que as atividades integradas fossem desenvolvidas sem rigidez na divisão das disciplinas. Além disso, a flexibilidade do tempo letivo facilitava o ajuste das estratégias pedagógicas, em conformidade com as necessidades da turma, promovendo assim momentos de maior experimentação, cooperação e aprendizagem significativa.

Figura 22

Horário Semanal e Extracurricular da Turma do 1.º ano

	Segunda		Terça		Quarta		Quinta		Sexta
8h15 10h30	CURRICULAR	8h15 10h30	CURRICULAR	8h15 10h30	CURRICULAR	8h15 10h30	CURRICULAR INGLÊS (9H30/10H30) MÚSICA (12H30/13H30)	8h15 10h30	CURRICULAR
10h30 11h	INTERVALO	10h30 11h	INTERVALO	10h30 11h	INTERVALO	10h30 11h	INTERVALO	10h30 11h	INTERVALO
11h00 13h15	CURRICULAR	11h00 13h15	CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA (12H30/13H30)	11h00 13h15	CURRICULAR	11h00 13h15	CURRICULAR	11h00 13h15	CURRICULAR
13h15 14h30	ALMOÇO	13h15 14h30	ALMOÇO	13h15 14h30	ALMOÇO	13h15 14h30	ALMOÇO	13h15 14h30	ALMOÇO
14h30 15h30	INGLÊS (S.14)	14h30 15h30	ESTUDO (S.2)	14h30 15h30	ESTUDO (S.2)	14h30 15h30	EXP. PLÁSTICA (S.5)	14h30 15h30	CLUBE (S.13)
15h30 16h30	ESTUDO (S.2)	15h30 16h30	MÚSICA (S.13)	15h30 16h30	BIBLIOTECA (S.14)	15h30 16h30	CLUBE (S.15)	15h30 16h30	ED. FÍSICA
16h30 17h00	INTERVALO	16h30 17h00	INTERVALO	16h30 17h00	INTERVALO	16h30 17h00	INTERVALO	16h30 17h00	INTERVALO
17h00 18h00	EXP. PLÁSTICA (S.5)	17h00 18h00	CLUBE (S.15)	17h00 18h00	ED. FÍSICA	17h00 18h00	INFORMÁTICA (S.2)	17h00 18h00	CLUBE (S.14)
18h00 18h30	OTL	18h00 18h30	OTL	18h00 18h30	OTL	18h00 18h30	OTL	18h00 18h30	OTL

6.4 Caracterização da Turma

A turma do 1.º ano de escolaridade era composta por vinte e três alunos, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos. Durante as últimas semanas de estágio, integrou uma nova aluna, ficando a turma com doze crianças do género masculino e doze do género feminino. Era um grupo ativo, participativo e com características pessoais e académicas heterogéneas.

A diversidade cultural era um dos aspetos considerados evidentes na turma, uma vez que incluía duas crianças venezuelanas, duas ucranianas, uma bielorrussa, uma russa e,

ainda, uma equatoriana, todas a usufruir de Português Língua Não Materna (PLNM). Algumas destas crianças já dominavam a segunda língua, o português, sendo que duas delas, de nacionalidade russa e ucraniana, assumiam frequentemente o papel de mediadoras da aprendizagem dos colegas, auxiliando-os na compreensão dos conteúdos e traduzindo palavras ou expressões quando necessário. No entanto, uma aluna de nacionalidade venezuelana evidenciava necessidade acrescida de apoio na expressão oral, apesar da sua compreensão da linguagem oral e escrita estar bem desenvolvida, conseguindo acompanhar as aprendizagens com alguma autonomia.

Os alunos, em geral, apresentavam uma atitude dinâmica e colaborativa, sendo visível a entajuda entre os alunos. Existiam, no entanto, algumas diferenças significativas no ritmo de aprendizagem e na necessidade de apoio individualizado. Um aluno tinha terapia da fala, ocupacional e de psicomotricidade, de forma a superar dificuldades específicas. Além disso, quatro alunos beneficiavam de Medidas Universais de Aprendizagem e Inclusão, sendo que uma dessas crianças carecia de atenção especial ao seu bem-estar e esforço físico, devido ao seu estado de saúde. Dois alunos estavam integrados no programa “A a Z, Ler Melhor, Saber Mais”, uma iniciativa direcionada para o desenvolvimento de competências de leitura e escrita.

Para além das especificidades académicas, a turma contava com crianças com interesses muito diversificados. Destaque-se, por exemplo, uma aluna que praticava patinagem, demonstrando grande entusiasmo por esta atividade, e que frequentemente partilhava as suas experiências na sala de aula.

No que se refere ao comportamento e atitudes, apesar do bom relacionamento geral dos alunos desta a turma, alguns resistiam à regulação emocional e gestão positiva da frustração. Em particular, dois alunos apresentavam comportamentos provocadores, manifestando não aceitar as regras de convivência em grupo e seu cumprimento, e na interação com os pares, mas evidenciavam bom desempenho académico, com facilidade na compreensão e aplicação dos conteúdos lecionados.

Face ao que foi dito, posso afirmar que a turma gostava de aprender e participar nas atividades propostas, especialmente quando envolvia dinâmicas de aprendizagem de cariz prático e interativo. A diversidade das características dos alunos, a vários níveis, não representou um obstáculo ao seu sucesso académico, mas sim um desafio estimulante, o que possibilitou utilizar diversificadas estratégias pedagógicas e didáticas e, ainda, reforçar a importância da prática ajustada, da inclusão, da cooperação e do respeito pelas diferenças.

6.5 Momentos de Aprendizagem

À semelhança da PP I, na PP II foram desenvolvidas propostas didáticas com intencionalidade educativa, alinhadas com os objetivos da turma e do contexto. As atividades posteriormente descritas refletem momentos de aprendizagem centrados no envolvimento ativo das crianças e na cooperação, através de estratégias lúdicas, participativas e, sempre que possível, interdisciplinares, promovendo o seu desenvolvimento integral.

6.5.1 “As Estações e o Tempo”

A aula de Estudo do Meio do dia 17 de abril de 2024, articulada com a componente do currículo de Educação Física, teve como principal objetivo desenvolver aprendizagens relacionadas com as estações do ano e os diferentes estados do tempo, promovendo simultaneamente, conforme previsto no Artigo 7.º da LBSE, “o desenvolvimento físico e motor” (p. 7). A escolha por uma abordagem prática e interdisciplinar permitiu valorizar a articulação entre saberes e envolver os alunos de forma ativa, tanto a nível cognitivo como corporal.

A aula teve início com uma breve conversa exploratória sobre o estado do tempo naquele dia, com o objetivo de estimular a observação do meio envolvente e desenvolver a oralidade. A partir das respostas dos alunos, a discussão foi orientada para a forma como nos vestimos consoante o clima e para a relação entre os diferentes elementos (roupas, acessórios e fenómenos meteorológicos) e as estações do ano. Esta introdução favoreceu a ativação de conhecimentos prévios e a construção partilhada de saberes, com vários alunos a contribuírem com exemplos adequados às estações em questão.

Posteriormente, apresentei o jogo “As estações e o tempo!”, uma versão adaptada do tradicional “jogo do lencinho”, pensada para consolidar os conteúdos abordados de forma lúdica, dinâmica e colaborativa. A atividade decorreu no exterior, o que motivou de imediato os alunos e reforçou a ligação entre corpo e aprendizagem. A brincadeira tradicional, como refere Kishimoto (2017), “tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar”, sendo, por isso, uma poderosa ferramenta educativa.

Organizei os alunos sentados em círculo no chão, respeitando o espaço pessoal de cada um. No centro do círculo, espalhei vários cartões com imagens misturadas, representando estados do tempo, roupas e acessórios típicos de cada estação do ano (ex.: luvas, óculos de sol, camisola de lã, chuva, sol, folhas a pairar, entre outros). Após explicar detalhadamente as regras, iniciou-se o jogo.

Um aluno de cada vez assumia o papel de “líder”, caminhando à volta do círculo com um lenço/pano. Em determinado momento, esse aluno deixava cair o lenço atrás de um colega sentado e dizia em voz alta o nome de uma estação do ano (por exemplo, “Inverno!”). A criança escolhida tinha de ir até ao centro do círculo para escolher, de entre os cartões disponíveis, uma imagem que considerasse relacionada com a estação nomeada. Esta imagem podia corresponder a um fenómeno meteorológico, uma peça de vestuário ou um acessório. De seguida, o jogo continuava com o aluno que foi ao centro como sendo o novo “líder”, e assim sucessivamente.

Figura 23

Alunos na realização do jogo



Durante a atividade, os alunos mostraram-se entusiasmados, colaborativos e atentos. Houve alguns momentos de dúvida e até de desacordo entre pares quanto à associação correta entre as imagens e as estações. Um exemplo marcante foi a escolha de um casaco para a primavera, o que levou alguns colegas a reagirem dizendo que essa

estação era quente e não exigia esse tipo de vestimenta. No entanto, através do diálogo, compreenderam que a primavera também pode ter dias frios e chuvosos, e acabaram por validar a escolha. Assim sendo, “estas trocas de ideias revelaram não só a construção do conhecimento, mas também o desenvolvimento de competências sociais e de pensamento crítico” (Diário de Bordo, 17 de abril, 2024).

Figura 24

Aluno no centro da roda a realizar a escolha do cartão



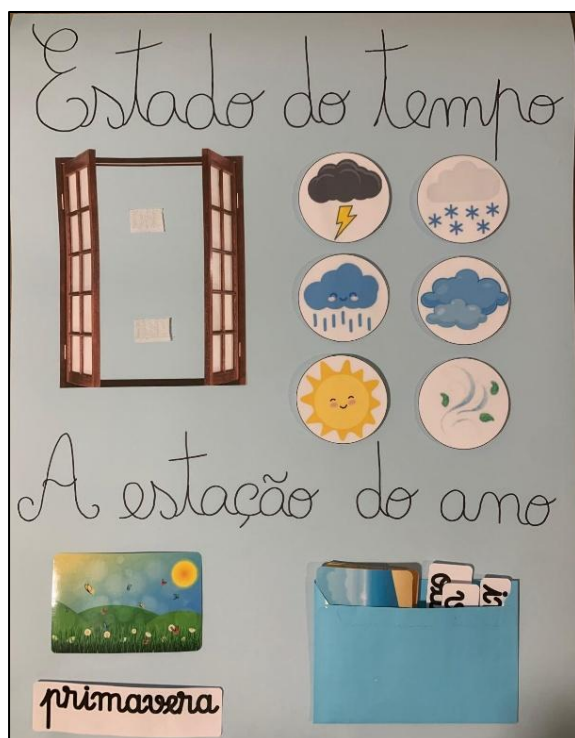
Embora no início da atividade se tenha notado alguma dispersão, causada pela animação e o espaço ao ar livre, os alunos adaptaram-se rapidamente às regras do jogo. Todos participaram de forma ativa e respeitaram os seus pares, demonstrando espírito de grupo, sentido de responsabilidade e respeito pelos turnos.

Terminada a componente lúdica da aula, regressámos à sala. Pedi a dois alunos que distribuíssem os manuais e dei início à segunda parte da aula, mais formal, com a leitura, explicação e resolução de exercícios do manual. Os alunos demonstraram um bom nível de autonomia e compreensão dos conteúdos.

Para concluir a aula, apresentei um cartaz visual sobre as estações do ano e o estado do tempo, que ficou exposto na sala de aula para ser usado diariamente. Os alunos mostraram-se interessados e motivados para este novo hábito. Na primeira utilização do cartaz, escolhi aleatoriamente alguns alunos para preencherem os campos relativos ao dia em questão, reforçando o envolvimento e o sentido de pertença ao grupo.

Figura 25

Cartaz do estado do tempo e estações do ano



Em síntese, esta aula destacou-se pela sua dinâmica e pelo envolvimento pleno dos alunos em todas as fases. A articulação entre o momento prático no exterior e o trabalho mais formal em sala demonstrou ser eficaz na construção de aprendizagens. O uso da brincadeira e do jogo tradicional como estratégia educativa, aliado à estrutura clara da aula e ao foco no desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e motoras, contribuiu para o sucesso da proposta.

6.5.2 Os Sons da Letra “x”

O objetivo central da aula de Português do dia 30 de abril foi o reforço da aprendizagem da letra “x”, com especial foco na sua diversidade fonética. Compreendendo que esta letra apresenta múltiplos sons e, por isso, requer maior atenção e treino auditivo por parte dos alunos, a aula foi pensada de forma a articular momentos de revisão, exploração oral e atividades lúdico-pedagógicas, promovendo a consciência fonológica de forma motivadora e relevante.

Iniciámos a aula com uma breve recapitulação da última letra aprendida, através de questões orais que incentivavam os alunos a recordar os diferentes sons da letra “x”. Foram

partilhados exemplos espontâneos pelas crianças, e as palavras foram ditas em conjunto, destacando-se o som ouvido em cada uma. Esta fase revelou-se importante para ativar conhecimentos prévios dos alunos e estabelecer uma base comum para o grupo, reforçando que, tal como defendem Trindade e Cosme (2010), “o acto de aprender é um acto que não poderá ignorar os alunos como participantes activos no processo de aprendizagem” (p. 91).

Seguiu-se a primeira atividade lúdica do dia: um jogo cooperativo de categorização de palavras com a letra “x”. Organizei a turma em quatro grupos de seis elementos, entregando a cada grupo uma grelha com 4 colunas, cada uma correspondente ao um dos sons do “x” (“x”, “z”, “cs” e “s”). Expliquei as regras com clareza, esclarecendo que os grupos teriam 10 minutos, com o apoio de um temporizador projetado no quadro, para escreverem o maior número possível de palavras, associadas corretamente ao som correspondente da letra “x”.

Apesar de algumas dificuldades iniciais, sobretudo em encontrar palavras menos comuns, os alunos rapidamente começaram a colaborar entre si, demonstrando esforço conjunto e uma boa dinâmica entre pares (Diário de Bordo, 30 de abril, 2024). Houve também espaço para a criatividade e a influência do vocabulário familiar. Um exemplo curioso foi o de um aluno que escreveu “xupa-xupa”, refletindo o seu contacto com a linguagem oral e o reconhecimento do som “x”, apesar do erro ortográfico.

Concluído o tempo estipulado, recolhi as grelhas e procedemos à verificação coletiva. O grupo que mais palavras colocou corretamente foi simbolicamente premiado com uma estrela autocolante, que cada criança pôde colar onde quisesse. Este gesto simples teve impacto no grupo, criando um ambiente animado e positivo, incentivando o espírito de grupo e a motivação.

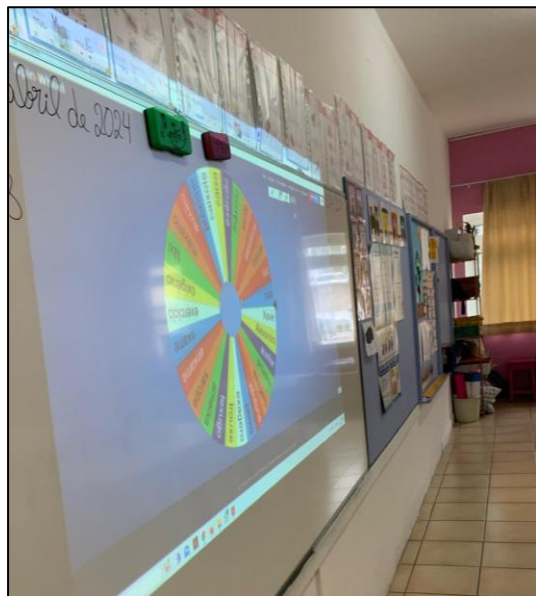
A transição para o momento seguinte decorreu de forma tranquila. Pedi que dois alunos distribuíssem os manuais e explorámos, em conjunto, a página de exercícios referente ao conteúdo. As imagens da página em questão serviram de mote para um breve diálogo sobre as fases da vida dos seres vivos, retomando conteúdos de outras áreas e permitindo um cruzamento de aprendizagens. Os alunos demonstraram boa compreensão e autonomia na resolução dos exercícios, com apoio sempre que necessário.

Para encerrar a aula, propus o jogo do “Bingo da Letra x”, realizado em pares. Cada dupla recebeu um cartão de bingo e feijões para cobrir as palavras à medida que iam sendo sorteadas, através de uma roleta online (Figura 26), algo que despertou grande euforia na turma. As palavras sorteadas eram lidas por diferentes alunos, o que proporcionou também momentos de treino da leitura em voz alta e de atenção auditiva. Esta estratégia “revelou-

se bastante eficaz no reforço fonológico, uma vez que os alunos repetiam as palavras em voz alta, procurando identificar o som da letra ‘x’ em cada uma” (Diário de Bordo, 30 de abril, 2024).

Figura 26

Roleta online das palavras com “x”



Durante o jogo, surgiram dúvidas sobre o significado de algumas palavras, o que deu origem a pequenos diálogos e momentos ricos de ampliação vocabular. No final, um aluno sentiu-se desanimado por não ter ganho o jogo. A situação foi gerida com empatia e atenção, criando um espaço de valorização do esforço e da participação, independentemente do resultado. Este episódio reforçou a importância de manter um olhar atento às emoções das crianças e de promover um clima de sala onde todos se sintam acolhidos.

Em síntese, esta aula foi particularmente bem-sucedida na diversificação de estratégias e no reforço fonológico de forma lúdica. O uso de jogos contribuiu para a consolidação das aprendizagens, reforçando a importância do lúdico em contexto pedagógico. Como defende Neto (2001), o jogo “pode ser utilizado como um meio de utilização pedagógica com uma linguagem universal e um poder robusto de significação nas estratégias de ensino aprendizagem” (p. 38), o que foi claramente visível.

A articulação entre momentos de oralidade, trabalho cooperativo, reflexão fonológica e atividades mais formais revelou-se equilibrada e potenciadora do envolvimento dos alunos. A aula terminou num clima de entusiasmo, com os alunos a

quererem repetir o jogo numa próxima aula, o que demonstra não só o seu envolvimento, como também a eficácia das estratégias utilizadas.

Figura 27

Alunos na realização do jogo “Bingo da letra x!”



6.6 Reflexão Crítica sobre a Prática Pedagógica II

O estágio realizado na PP II representou uma etapa marcante no meu percurso formativo e uma experiência profundamente transformadora. Ao longo das nove semanas, tive a oportunidade de mergulhar na realidade educativa do 1CEB, convivendo diariamente com um grupo de alunos diversos, com diferentes ritmos, interesses, dificuldades e talentos. Esta vivência permitiu-me compreender, com maior profundidade, a complexidade e a riqueza da PP, bem como a importância de ajustar constantemente as estratégias educativas às reais necessidades das crianças.

A semana inicial, dedicada exclusivamente à observação participante, revelou-se essencial para estabelecer as primeiras relações com o grupo e para compreender a dinâmica da turma. Foi durante este período que comecei a identificar algumas das dificuldades e facilidades de aprendizagem dos alunos, enquanto me fui aproximando afetivamente deles. Esta aproximação, que ocorreu de forma muito natural e espontânea, foi determinante para o desenvolvimento de um ambiente de confiança mútua, condição indispensável para que o processo de ensino-aprendizagem decorra de forma eficaz. Simultaneamente, observei a relação de proximidade e respeito existente entre a professora

cooperante e os alunos, bem como as estratégias pedagógicas por ela utilizadas. Esta observação foi uma mais-valia para perceber como a intencionalidade educativa se manifesta, diariamente, nas pequenas interações, decisões e gestos dentro da sala de aula.

Uma das características que mais me marcou nesta turma foi o elevado nível de participação e entusiasmo demonstrado pelos alunos nas atividades. Eram crianças com uma atitude ativa e curiosa, que gostavam de responder a perguntas, fazer questões, expressar opiniões, colaborar nas tarefas e escrever no quadro. Este envolvimento ativo foi agradável de presenciar, pois acredito que a participação ativa dos alunos contribui para tornar a aprendizagem mais significativa e promover diversas capacidades e competências, como a autonomia, um dos pilares do desenvolvimento integral (Diesel et al., 2017). Ciente disto, procurei adotar estratégias que promovessem essa autonomia e participação ao longo da minha PP, valorizando a escuta ativa e o envolvimento dos alunos na construção do seu próprio conhecimento.

Durante as restantes semanas de estágio, já na prática propriamente dita, procurei integrar atividades lúdicas e dinâmicas relacionadas com os conteúdos abordados. Com estas, pretendia não apenas motivar os alunos, mas também fomentar aprendizagens mais duradouras e significativas. No entanto, nem sempre os resultados foram os esperados. Uma das dificuldades que enfrentei foi ao nível da gestão do tempo e do comportamento, sobretudo quando planeava atividades mais dinâmicas para o final das aulas. Tendo em conta que se tratava de uma turma bastante ativa e com algumas dificuldades comportamentais, muitas vezes não conseguia concretizar as atividades lúdicas tal como tinha previsto. Esta limitação gerou alguma frustração, não apenas pela impossibilidade de executar os planos na íntegra, mas, sobretudo, por não conseguir proporcionar aos alunos momentos diferentes de prazer, que acredito serem fundamentais no processo educativo.

Perante esta situação, senti a necessidade de repensar as minhas estratégias de organização das atividades. Após uma reflexão cuidada, optei por começar a integrar os jogos e atividades lúdicas no início e no meio das aulas, ainda que receasse que essa abordagem pudesse intensificar a agitação da turma. Deveras, a “capacidade de examinarmos as possíveis alternativas para as nossas ações e as suas consequências irá ajudar-nos a fazer a melhor escolha sobre como lidar com a situação” (Lopes et al., 2019, p. 1). Assim sendo, experimentei e testei novas abordagens, ajustando as minhas decisões com base naquilo que ia observando na sala de aula.

De facto, esta nova estratégia mostrou-se bastante eficaz. Ao introduzir atividades mais lúdicas no início das aulas, os alunos revelaram-se mais motivados, envolvidos e

colaborativos nas tarefas que se seguiam. A abordagem lúdica inicial permitia-lhes entrar nos conteúdos de forma mais descontraída, facilitando a compreensão dos conceitos teóricos que seriam explorados posteriormente. Este impacto positivo não se refletiu apenas na aprendizagem, mas também no ambiente emocional da sala: os alunos mostravam-se mais alegres, participativos e interessados, o que, por sua vez, influenciou também o meu estado de espírito e energia, que era agora mais positiva.

Apesar desses avanços, nem todas as experiências foram bem-sucedidas. Recordo, em particular, a atividade de motivação da aula de Português do dia 15 de abril, a qual consistia numa “caça à letra”, inspirada na tradicional “caça ao tesouro”. O objetivo era introduzir a letra “z” de forma divertida, promovendo o trabalho cooperativo. No entanto, apesar das instruções claras e repetidas, a atividade não correu como planeado. Os alunos, demasiado entusiasmados, desrespeitaram as regras combinadas, empurraram-se e demonstraram dificuldade em trabalhar de forma cooperativa. No final, uma das crianças chorou por frustração, e o sentimento de desorganização acabou por comprometer os objetivos iniciais da atividade.

Após este episódio, senti a necessidade de refletir sobre o formato das atividades e a forma como a turma interagia coletivamente. Dialoguei com os alunos sobre o que tinha acontecido, procurando que tomassem consciência das suas atitudes. No entanto, sabia que, só com o diálogo, dificilmente haveria uma mudança imediata nos comportamentos. Em articulação com a professora cooperante, decidi reformular a estratégia para atividades futuras, especialmente quando envolviam toda a turma em simultâneo. Assim, passei a organizar os alunos em pequenos grupos, de modo a assegurar uma maior equidade na participação e uma melhor gestão do comportamento.

A mudança revelou-se muito acertada. No dia seguinte, implementei a atividade “corrida dos números”, pensada para consolidar os números entre 30 e 40. Em vez de envolver toda a turma ao mesmo tempo, organizei grupos de quatro alunos, que iam jogando por turnos enquanto os restantes observavam. O resultado foi bastante positivo: os alunos mantiveram-se atentos, demonstraram interesse e colaboração e, sobretudo, respeitaram o tempo e o espaço de cada colega. Através desta reformulação, consegui não só alcançar os objetivos pedagógicos da atividade, como também proporcionar um ambiente mais tranquilo e propício à aprendizagem cooperativa. Esta experiência reforçou a importância da flexibilidade e da escuta ativa na prática docente.

É importante referir que, mesmo nos momentos em que as estratégias não funcionaram como esperado, essas situações se revelaram oportunidades valiosas de

aprendizagem, tanto para mim como para os próprios alunos. Ao testar diferentes estratégias, fui descobrindo formas mais eficazes de promover o envolvimento e o desenvolvimento global das crianças, respeitando os seus ritmos, emoções e necessidades individuais. Acredito que, ao fazê-lo, contribuí para que os alunos não apenas adquirissem conhecimentos, mas também desenvolvessem competências sociais, emocionais e cognitivas fundamentais.

Pude verificar, ao longo do estágio, que muitas das aprendizagens proporcionadas deixaram marcas significativas nos alunos. Por vezes, mesmo semanas após termos trabalhado determinado conteúdo, as crianças retomavam-no espontaneamente em conversa ou em ligação com novos temas. Recordo, por exemplo, que semanas após abordarmos sobre os seres vivos e não vivos, os alunos aplicavam corretamente os critérios de classificação, mesmo que estivéssemos a discutir outro conteúdo, desde que mencionasse animais, plantas ou objetos. Ou ainda, nas aulas de Matemática, quando se referiam aos números pares e ímpares com as explicações que lhes tinha ensinado, demonstrando uma verdadeira apropriação dos conceitos.

Outro aspeto que considero relevante destacar foi a atenção que procurei dar à gestão emocional e comportamental da turma. Consciente de que o bem-estar emocional das crianças é essencial para a sua aprendizagem, implementei estratégias como pausas ativas, momentos de relaxamento e, sempre que possível, música ambiente, pois quando calma e relaxante, esta ajuda a diminuir o stresse e aumenta a capacidade de concentração dos alunos (Cury, 2020). Além disso, adotei o questionamento como uma técnica constante, procurando não oferecer respostas imediatas, mas antes incentivar a curiosidade e o pensamento crítico. Tal como refere Cury (2020, p. 125), o professor “deve ser mais do que um transmissor de informações, deve ser um mestre que provoca os seus alunos, inspira a sua criatividade, fomenta a sua ousadia”, e foi isso que tentei alcançar com cada questão colocada.

Por fim, é inegável que esta experiência contribuiu imensamente para o meu crescimento pessoal e profissional. Aprendi com os erros, celebrei os sucessos e, sobretudo, fui aprendendo com as crianças, observando como cresciam, aprendiam, superavam dificuldades e se relacionavam entre si. A diversidade linguística e cultural presente na turma também foi um aspeto que me desafiou e me fez refletir sobre a importância de práticas inclusivas e adaptadas à realidade de cada aluno.

Em suma, este estágio permitiu-me consolidar a minha paixão pelo ensino no 1CEB. Mais do que confirmar aquilo que me move, proporcionou-me uma vivência intensa e real,

repleta de aprendizagens, desafios e descobertas. As crianças com quem trabalhei deixaram uma marca profunda em mim, e acredito que, de alguma forma, também deixei nelas uma semente de curiosidade e vontade de aprender. Anseio pelo momento de reencontrar novas turmas, novos rostos e novas histórias, continuando a crescer com e para a educação, aquela que molda o presente e constrói o futuro.

Capítulo 7 – Prática Pedagógica III – 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A PP III decorreu numa turma de 4.º ano do Ensino Básico e representou mais um passo importante na consolidação das minhas competências como futura profissional docente. O estágio teve lugar no turno da tarde, às segundas, terças e quartas-feiras, entre as 13h30m e as 18h30m, num total de 24 dias e 120 horas de contacto direto com os alunos. Realizou-se entre 8 de outubro e 4 de dezembro de 2024, tendo-se iniciado com uma semana de observação participante, nos dias 8 e 9 de outubro, o que me permitiu conhecer a dinâmica da turma e as metodologias adotadas pela professora cooperante.

Durante a semana de observação participante, para além de assistir ao funcionamento das aulas, procurei envolver-me ativamente no apoio aos alunos, ajudando-os na realização das tarefas de aprendizagem propostas, esclarecendo dúvidas e percebendo melhor as suas necessidades e ritmos de trabalho. Esta fase foi imprescindível para estabelecer um primeiro contacto com os alunos e começar uma relação de proximidade com a turma, o que facilitou a minha integração neste contexto e a transição para um papel gradualmente mais ativo.

Ao longo das semanas, fui assumindo progressivamente mais responsabilidades, desde o planeamento e implementação de atividades até à gestão do tempo letivo e acompanhamento individualizado da aprendizagem dos alunos. Esta experiência de estágio foi particularmente enriquecedora, pois permitiu-me aprofundar a minha PP, refletir sobre diferentes estratégias de ensino e sobre a adaptação às necessidades dos alunos e, do mesmo modo, ganhar maior confiança na condução do processo de aprendizagem. O estágio com este grupo de alunos, mais autónomo e com um nível de exigência diferente do que estava habituada, trouxe-me novos desafios, mas também foi determinante para o meu crescimento profissional e para uma conscientização mais consolidada e abrangente sobre o ensino no 1CEB.

É de referir que, uma vez que a PP III decorreu na mesma escola que a PP II, não se justifica repetir, neste relatório, a caracterização do meio envolvente nem da instituição de educação e ensino, pois essas informações já foram abordadas no ponto 6.3. No entanto, foi interessante poder estagiar num novo contexto de sala e ano de escolaridade dentro da mesma escola, comparando as dinâmicas da turma de 1.º ano com as da turma de 4.º ano, que naturalmente apresentam diferenças acentuadas a vários níveis.

7.1 Projeto Educativo

O Projeto Educativo da Escola em questão, com vigência de 2024 a 2028, apresenta-se como o documento estruturante que orienta toda a ação educativa desenvolvida neste estabelecimento de ensino. Elaborado de forma participada, este projeto assenta numa visão integradora da educação, sustentada nos princípios da inclusão, da solidariedade e do respeito pela diversidade.

A missão da escola é clara: formar cidadãos autónomos, responsáveis e solidários, promovendo aprendizagens significativas que estejam ajustadas às necessidades e expectativas das crianças e da comunidade. Através de uma pedagogia centrada no aluno e numa abordagem assente em valores como o civismo, a ética, o respeito, o trabalho e a igualdade, a escola procura ser um espaço educativo de referência, comprometido com a construção de uma sociedade mais justa e consciente.

O tema “Uma escola de todos e para todos” reflete o compromisso da instituição com a inclusão e com a valorização das diferenças individuais. Neste sentido, o projeto educativo delinea objetivos estratégicos concretos, nomeadamente a promoção de aprendizagens de qualidade, a implementação de práticas pedagógicas diversificadas e ajustadas ao perfil dos alunos, o reforço da articulação entre níveis e áreas curriculares e o fortalecimento da relação entre a escola e a família.

Entre as prioridades identificadas destacam-se a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem, o combate ao insucesso escolar, a valorização da participação dos encarregados de educação e o desenvolvimento de atitudes pró-ambientais e de estilos de vida saudáveis. A escola assume ainda a responsabilidade de estimular competências socioemocionais, como a cooperação, a empatia e a autorregulação, promovendo a formação integral das crianças.

Para além disso, o Projeto Educativo define um conjunto de metas e indicadores de avaliação que permitem monitorizar a eficácia das estratégias implementadas, garantindo uma ação educativa coerente e em permanente processo de melhoria. A avaliação do projeto é contínua, sendo realizada anualmente por uma equipa designada para o efeito, culminando numa revisão global no final do quadriénio.

Em suma, este documento orienta e sustenta as decisões pedagógicas quotidianas, enquanto reflete uma visão humanista da educação, comprometida com o sucesso, o bem-

estar e o desenvolvimento integral de todas as crianças. Assim, revela-se essencial para compreender a intencionalidade educativa da escola onde decorreu a minha PP III.

7.2 Caracterização do Espaço Pedagógico de Sala de Aula

A sala de aula onde decorreu o estágio com a turma do 4.º ano apresentava as mesmas dimensões da sala anteriormente descrita, (ver ponto 6.1.3) uma vez que se situava no piso superior, diretamente acima daquela. Assim, mantinha-se o espaço amplo e iluminado, com janelas em ambos os lados da sala, permitindo a entrada de luz natural ao longo do dia e proporcionando um ambiente agradável e propício à aprendizagem. No entanto, a disposição do mobiliário e materiais no espaço, apresentava algumas diferenças que influenciavam a sua dinâmica e organização pedagógica.

Duas das principais diferenças eram a localização da porta, que nesta sala também se situava ao fundo, mas aproximadamente no centro da parede, alterando a distribuição do mobiliário, e o facto de não haver o espaço de arrumos junto ao lavatório, sendo os materiais arrumados exclusivamente nos armários. Num dos cantos da sala encontravam-se os armários de arrumação, nos quais eram guardados diversos materiais necessários ao funcionamento das aulas desta turma. No canto oposto, existia um pequeno móvel com prateleiras, funcionando como uma pequena biblioteca de sala. Este espaço era, efetivamente, uma mais-valia para a turma, uma vez que os alunos demonstravam grande entusiasmo pela leitura, e permitia que tivessem acesso a diferentes livros, podendo lê-los nos momentos livres e até levá-los para casa, promovendo, assim, o gosto pela leitura e a independência na escolha de materiais do seu interesse.

Além disto, a gestão dos materiais escolares também diferia. Os sacos com os manuais e cadernos dos alunos permaneciam sempre na sala, organizados sobre as mesas junto ao lavatório, dispensando a necessidade de os transportarem para casa diariamente. Ao lado destas mesas, encontrava-se mais um armário, onde estavam armazenados materiais como colas e livros da turma do turno da manhã, garantindo uma organização eficiente e um fácil acesso aos recursos didáticos.

Já a disposição das mesas seguia o mesmo modelo da sala do 1.º ano, estando organizadas em três pares de filas. Esta estruturação não era apenas uma questão de espaço, mas uma estratégia intencional da professora para fomentar a entajuda entre os alunos. Assim, os pares eram formados de modo que cada aluno pudesse beneficiar das

competências do colega ao seu lado, equilibrando pontos fortes em diferentes componentes do currículo. Este método promovia não só um ambiente colaborativo, mas também uma maior autonomia no processo de aprendizagem, incentivando os alunos a apoiarem-se mutuamente na resolução de dúvidas e na realização das atividades propostas.

De um modo geral, embora a estrutura física da sala fosse idêntica à do piso inferior, a disposição do mobiliário e a existência da biblioteca de sala tornavam-na um espaço funcional e adaptado às necessidades da turma. A organização favorecia a autonomia dos alunos, permitindo-lhes gerir, assim, os seus materiais e escolher atividades complementares nos momentos oportunos. A presença da biblioteca de sala e a fácil acessibilidade aos recursos didáticos proporcionavam oportunidades para diferentes experiências de aprendizagem, que iam além do trabalho formal em sala de aula.

Assim, a forma como os recursos didáticos eram disponibilizados e integrados na dinâmica diária de aprendizagem exemplifica como “a pluralidade das experiências que se criam quando mediadas pela pedagogicidade de materiais fortalece, no quotidiano pedagógico, a coerência da proposta teórica fundante” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2013, p. 26). Deste modo, a organização da sala não se resumia a um fator logístico, assumia sim um papel pedagógico essencial, estimulando a autonomia, a curiosidade e a resposta à diversidade de maneiras de aprender.

Figura 28*Disposição da sala de aula do 4.º ano***Figura 29***Planta da sala do 4.º ano*

Legenda:

- 1- Janelas
- 2- Mesas de apoio
- 3- Armários para arrumação
- 4- Biblioteca
- 5- Mesa redonda de apoio
- 6- Secretária da professora
- 7- Mesas dos alunos
- 8- Placards
- 9- Quadro branco

7.2.1 Horário Semanal

A organização do horário da turma foi estruturada pela docente, assegurando o cumprimento do tempo letivo, conforme o Artigo 38.º do DL n.º 55/2018, de 6 de julho. Esta abordagem reflete a compreensão de que a gestão é “um processo que implica analisar a situação que se apresenta e confrontá-la com o que se pretende conseguir” (Roldão & Almeida, 2018, p. 18), permitindo ajustar o ensino às necessidades dos alunos.

Além das componentes curriculares obrigatórias, podemos observar as AEC, alinhadas com o Ofício Circular n.º 103/2018 da Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia da RAM. Estas atividades complementam o currículo e proporcionam experiências adicionais de aprendizagem.

O horário é organizado de forma a equilibrar as componentes curriculares obrigatórias com a flexibilidade necessária para que a docente possa responder às variações no ritmo de aprendizagem dos alunos. O horário da turma, detalhado de seguida, reflete essa organização adaptativa. Assim, a gestão do tempo letivo promove um ambiente de aprendizagem mais ajustado e eficaz, focado nas necessidades concretas da turma.

Figura 30*Horário Semanal Curricular e Extracurricular da Turma do 4.º ano*

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8h30 9h00	OTL	OTL	OTL	OTL	OTL
9h00 10h00	ED. FÍSICA	NATAÇÃO	ESTUDO (S.15)	ESTUDO (S.15)	INFORMÁTICA (S.2)
10h00 10h30	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
10h30 11h30	MÚSICA (S.13)	MÚSICA (S.13)	INFORMÁTICA (S.2)	INGLÊS (S.14)	ESTUDO (S.15)
11h30 12h30	EXP. PLÁSTICA (S.5)	CLUBE (S.15)	CLUBE (S.5)	CLUBE ☉	BIBLIOTECA (S.14)
12h30 13h30	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO
13h30 15h30	CURRICULAR INGLÊS (14H30/15H30)	CURRICULAR	CURRICULAR	CURRICULAR MÚSICA (13H30/14H30)	CURRICULAR ED. FÍSICA (14H30/15H30)
15h30 16h00	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
16h00 18h30	CURRICULAR	CURRICULAR	CURRICULAR INGLÊS (16H/17H)	CURRICULAR	CURRICULAR

7.3 Caracterização da Turma

A turma de 4.º ano na qual realizei a PP III era composta por 23 alunos, sendo 12 do género masculino e 11 do género feminino. Destacava-se pelo entusiasmo, curiosidade e motivação para aprender, mas também pelos desafios inerentes à diversidade das suas necessidades e características individuais. Tratava-se de um grupo bastante heterogéneo, tanto no que diz respeito aos ritmos de aprendizagem como ao contexto sociocultural de origem, resultando numa evidente diversidade cultural. Entre os alunos, dois de nacionalidade russa, dois venezuelanos, dois ingleses, um francês, um holandês e um de dupla nacionalidade brasileiro/italiano. Todos compreendiam português, mas os alunos venezuelanos ainda juntavam o espanhol ao português, tanto na expressão oral como na expressão escrita, encontrando-se, por isso, numa fase de adaptação linguística. Para apoiar esta diversidade, cinco alunos estavam inscritos no programa de Português Língua Não Materna (PLNM).

No que concerne às medidas educativas, três alunos estavam abrangidos por Medidas Universais de Aprendizagem e Inclusão e dois por medidas seletivas. Estas medidas, adaptadas às necessidades específicas de cada uma das crianças, tinham como objetivo garantir um suporte mais individualizado, promovendo não só a sua participação ativa nas dinâmicas da turma, mas também o desenvolvimento das suas competências académicas e sociais.

De um modo geral, a turma demonstrava um elevado nível de autonomia e um forte envolvimento nos seus processos de aprendizagem. Os alunos revelavam espírito curioso e questionador, bem como um interesse genuíno pelos conteúdos curriculares abordados, o que tornava as aulas dinâmicas e interativas. Para além disso, era notório o espírito de entreajuda entre os colegas, colaborando frequentemente na realização das tarefas e apoiando-se mutuamente em momentos de dificuldade na aprendizagem.

Outro aspeto relevante a destacar era a participação de catorze alunos em atividades extracurriculares fora do contexto escolar, nomeadamente em áreas como o desporto e a música. Entre as modalidades praticadas fora da escola, encontravam-se diversificadas áreas de atividade, a saber: dança, ginástica rítmica, karaté, basquetebol, equitação, futebol, natação e guitarra. Estes saberes prévios, resultantes das frequências de atividades artísticas e desportivas, fora da escola, refletiam-se no interesse da turma por propostas didáticas que integrassem a educação física e música, possibilitando um ensino mais alinhado com os gostos e interesses dos alunos.

Tendo em conta estas características, a realização das atividades pedagógicas foi planeada de forma a ir ao encontro das motivações e preferências do grupo, o que resultou num ambiente de aprendizagem participativo e significativo. A conjugação do perfil da turma - autónomo, motivado e colaborativo -, com as estratégias pedagógicas adaptadas às suas especificidades, permitiu que as aulas decorressem de forma fluída e produtiva, promovendo não só aprendizagens e aquisição de conhecimentos essenciais para 4.º ano de escolaridade, mas também o desenvolvimento de comportamentos e atitudes de forma prazerosa e profunda.

7.4 Momentos de Aprendizagem

Tal como nas PP anteriores, neste ponto serão apresentadas duas atividades, as quais foram desenvolvidas no âmbito da PP III e refletem um enfoque no desenvolvimento de aprendizagens através de propostas ativas, cooperativas e interdisciplinares. Estas propostas destacam-se pela sua intencionalidade pedagógica, pela diversidade metodológica e pelo estímulo ao raciocínio, à criatividade e à partilha entre os alunos. Foi valorizada a cooperação, a expressão oral, a reflexão crítica e a articulação entre saberes, promovendo aprendizagens profundas e envolventes.

7.4.1 “Cálculo dos Batimentos”

Com o objetivo de consolidar aprendizagens relacionadas com a multiplicação e valor posicional dos algarismos, desenvolvi uma aula de Matemática integrada numa sequência interdisciplinar sobre alimentação saudável e sistema circulatório. Esta aula surgiu na continuidade das propostas anteriores de Português e Estudo do Meio, do mesmo dia, em que se exploraram, respetivamente, os hábitos alimentares e o funcionamento do sistema circulatório, com destaque para o coração e os batimentos cardíacos. Ao articular estas aprendizagens, procurou-se criar um contexto significativo e realista para o trabalho matemático, reforçando a utilidade prática da disciplina e promovendo uma visão integrada do conhecimento.

Esta aula procurou reforçar o valor da articulação entre áreas do saber. A interdisciplinaridade, já abordada neste relatório, mostrou-se essencial para dar sentido às aprendizagens. Só mais tarde, ao observar os alunos aplicarem estratégias matemáticas baseadas em conhecimentos prévios de Estudo do Meio, percebi com mais clareza que, tal como defendem Souza et al. (2008), “o grande segredo de um trabalho interdisciplinar é justamente identificar quais são as relações existentes entre as disciplinas” (p. 5).

A atividade teve início com o relembrar da experiência prática do dia anterior, em que os alunos tinham utilizado um estetoscópio para ouvir os batimentos cardíacos. Com base nessa vivência, questionei se sabiam quantas vezes o coração bate por minuto e, após chegarmos ao número 60, desafiei-os a calcular o número de batimentos em 10 minutos, 1 hora e, finalmente, num dia completo. Esta progressão permitiu, aos diferentes alunos, aplicar diferentes estratégias de cálculo multiplicativo.

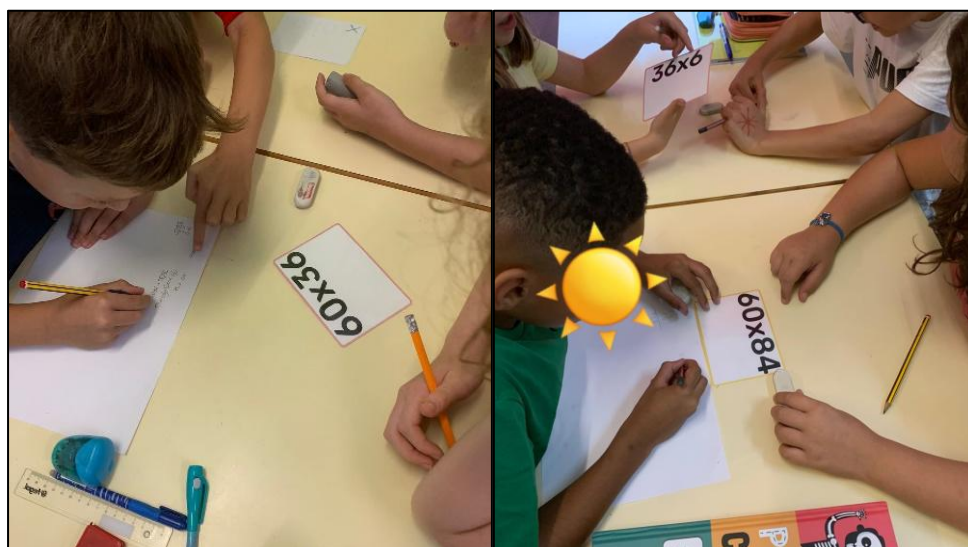
“A resolução do cálculo de 600 batimentos em 10 minutos foi feita com rapidez e entusiasmo” (Diário de Bordo, 14 de outubro, 2024). O interesse manteve-se elevado quando propus o desafio de descobrir o número de batimentos em 24 horas (3600×24), o qual exigia um raciocínio mais complexo. Um momento particularmente significativo ocorreu quando um aluno se voluntariou para resolver este desafio no quadro. Embora tenha enfrentado dificuldades iniciais com os zeros e a decomposição do número, conseguiu refletir, corrigir o seu erro e explicar o raciocínio aos colegas. Este episódio evidenciou o poder da aprendizagem através do erro e da partilha entre pares (Diário de Bordo, 14 de outubro, 2024).

A segunda parte da aula consistiu num jogo intitulado “Cálculo dos Batimentos”, concebido para rever os conteúdos trabalhados e estimular a colaboração e cooperação

entre os alunos. Os grupos, organizados com base nos lugares em que estavam sentados, receberam dois cartões com desafios de cálculo, que ficaram virados para baixo até eu dar sinal para virarem todos ao mesmo tempo, sendo que um deles exigia a resolução através do algoritmo tradicional (o cartão que tinha um X). Cada grupo tinha de trabalhar em conjunto, resolver ambos os desafios numa folha branca e enviar um representante ao quadro para colar o cartão e escrever a sua resolução, a qual teria de explicar após todos os grupos terem terminado. O jogo gerou grande entusiasmo e promoveu uma competição saudável, com participação ativa e boa gestão do tempo na maioria dos grupos.

Figura 31

Grupos na realização da atividade proposta “Cálculo dos Batimentos”



No entanto, uma dificuldade sentida foi o facto de os grupos terem sido formados antes de explicar as regras do jogo. Esta decisão levou a alguma dispersão inicial e comprometeu a compreensão da dinâmica. Foi um erro de planeamento da minha parte, do qual retirei uma aprendizagem importante: as instruções devem ser sempre dadas antes de qualquer reorganização do espaço ou dos alunos, para garantir a atenção e o foco necessários.

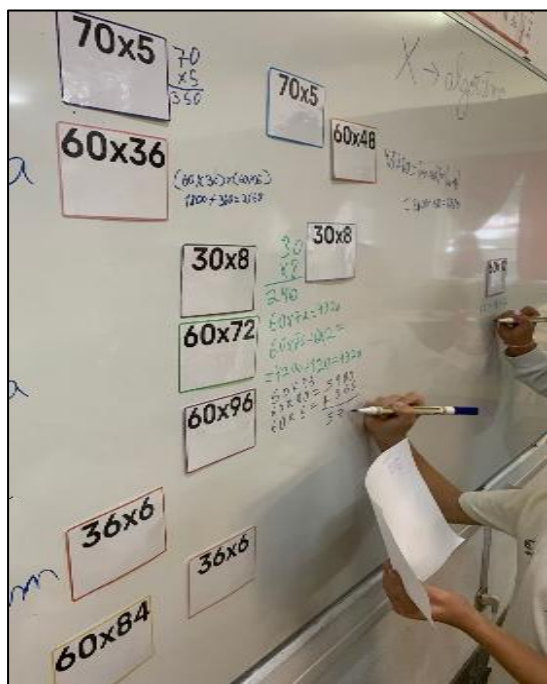
Apesar deste contratempo, a atividade foi bem-sucedida no que respeita ao envolvimento dos alunos, à consolidação de conhecimentos e ao desenvolvimento de competências sociais e cognitivas. A estrutura lúdica do jogo permitiu que os alunos se sentissem motivados e mais confiantes, demonstrando o valor de estratégias que aliam o prazer ao conhecimento. Neste sentido, é importante recordar que “a existência de

ambientes lúdicos em situações de aprendizagem escolar permite que as crianças obtenham mais facilidade em assimilar conceitos e linguagens progressivamente mais abstratas” (Neto, 2001, p. 38), como é o caso da multiplicação com números grandes ou da compreensão do valor posicional.

A participação dos alunos foi ativa e refletida, com grande entusiasmo em partilhar as suas estratégias no quadro e explicar os raciocínios utilizados. As correções coletivas contribuíram para o reforço das aprendizagens e para o desenvolvimento de competências metacognitivas, ao permitirem que cada grupo avaliasse o seu próprio desempenho, compreendesse os erros cometidos (o que, na verdade, apenas aconteceu num dos grupos, por se esquecer de um zero ao realizar o algoritmo) e observasse diferentes estratégias de cálculo.

Figura 32

Registo, no quadro, dos cálculos das multiplicações do jogo “Cálculo dos Batimentos”



Em suma, esta aula foi marcante não só pela forma como integrou diferentes áreas do currículo, mas também pelo modo como valorizou o raciocínio lógico, o trabalho cooperativo e a expressão oral dos alunos. A ligação à realidade (o funcionamento do coração) ajudou a contextualizar os cálculos e a dar sentido ao uso da matemática, enquanto consolidou aprendizagens anteriores. Esta experiência reforçou, para mim, a importância de desenhar propostas que não isolem os conteúdos, mas que procurem estabelecer pontes entre áreas e criar desafios motivadores, relevantes e acessíveis ao grupo.

7.4.2 “Quais os primeiros povos da Península Ibérica?”

A aula de Estudo do Meio do dia 4 de novembro de 2024 teve como principal objetivo introduzir os alunos aos primeiros povos da Península Ibérica, recorrendo a uma metodologia ativa e centrada na construção colaborativa do conhecimento. Para tal, foram mobilizadas estratégias diversificadas, com o intuito de fomentar o envolvimento dos alunos, desenvolver competências de leitura, síntese e expressão oral, e promover o trabalho em equipa.

O momento inicial da aula consistiu numa “exposição” pela sala, com cinco cartões informativos sobre diferentes comunidades: recoletoras, pastoris, iberos, celtas e celtiberos. Os alunos foram divididos entre os cinco pontos e convidados a ler silenciosamente cada um dos cartões, circulando pela sala até lerem todos. Este formato não só despertou a curiosidade dos alunos, como lhes permitiu explorar autonomamente os conteúdos antes mesmo da sua explicação formal.

Figura 33

Alunos na leitura silenciosa da “exposição” sobre os primeiros povos



Quando questionei o que pensavam que iríamos abordar, surgiram respostas como “história”, “antepassados” e “tribos”, o que demonstrou que conseguiram retirar pistas relevantes do material apresentado. Tal como registei no Diário de Bordo deste dia, “este

momento demonstrou a importância de criar contextos significativos e motivadores desde o início da aula”.

A fase seguinte envolveu a visualização de dois vídeos curtos, que explicavam de forma acessível quem foram os primeiros povos da Península Ibérica. Este momento revelou-se altamente produtivo. O grupo mostrou grande atenção, especialmente após ter sido reforçada a ideia de que a informação visualizada seria útil para as tarefas seguintes. Um exemplo significativo foi o da aluna A., que, por iniciativa própria, começou a tirar apontamentos durante o primeiro vídeo, o que acabou por influenciar positivamente o comportamento do restante grupo: “foi reforçado como boa prática antes do segundo vídeo, levando a um maior envolvimento da turma” (Diário de Bordo, 4 de novembro, 2024). O diálogo que se seguiu à visualização dos vídeos permitiu registar no quadro as ideias-chave, num processo coletivo de sistematização e compreensão crítica.

Seguidamente, os alunos foram organizados em grupos heterogéneos, aos quais foi atribuído, por sorteio, um dos povos mencionados. Cada grupo recebeu uma cartolina, uma folha informativa com os conteúdos essenciais e um conjunto de questões orientadoras sobre um povo em específico, que deviam ser respondidas através da elaboração de um cartaz. O objetivo seria cada grupo apresentar à turma o que aprendeu sobre o povo que trabalhou, através da apresentação do cartaz final. Esta fase da aula foi especialmente rica do ponto de vista pedagógico.

Os alunos envolveram-se com entusiasmo e revelaram grande capacidade de cooperação, assumindo diferentes papéis no grupo e partilhando responsabilidades de forma equilibrada. Como observei no Diário de Bordo, “os alunos estiveram, na sua maioria, focados, colaborativos e empenhados em responder às questões orientadoras no cartaz”. Esta dinâmica de entajuda e partilha de saberes revelou-se pedagógica e formativamente rica, não só pelo produto final (os cartazes), mas, sobretudo, pelo processo de interação entre os membros de cada grupo. Efetivamente, conforme defendem Lopes e Silva (2022), a aprendizagem cooperativa, quando bem orientada, “resulta em ganhos importantes no desenvolvimento cognitivo de todos os alunos” (p. 59), o que se comprovou pela qualidade das respostas produzidas e pela autonomia com que os grupos trabalharam.

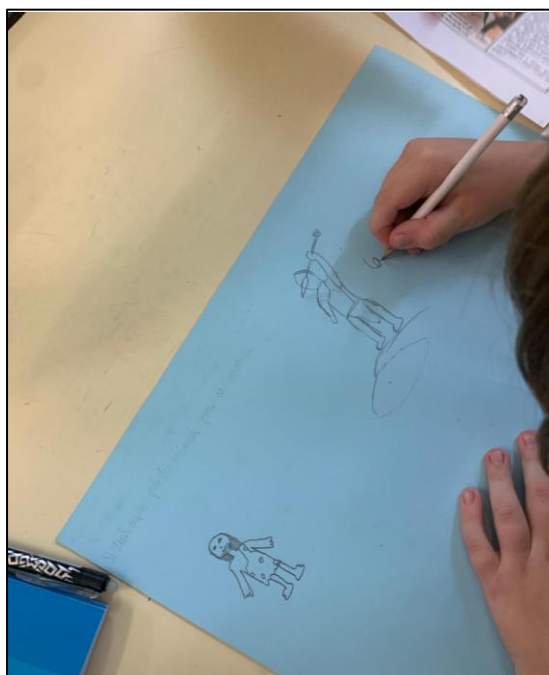
Além disso, o trabalho em grupo permitiu que os alunos aplicassem, de forma prática, conhecimentos adquiridos, enquanto desenvolviam competências sociais e de organização coletiva. Tal como afirmam Trindade e Cosme (2010), “os trabalhos de grupo (...) podem constituir um momento interessante e pertinente de trabalho, desde que os alunos possam aprender a organizar-se” (p. 97), o que, de facto, aconteceu nesta aula.

Inclusive, é de referir um exemplo desta reorganização do grupo e do trabalho cooperativo. Por exemplo, ao circular pela sala apercebi-me de que alguns alunos apenas escreviam palavras soltas nos cartazes, mas outros refutavam com a ideia de colocar algo mais completo, para que todos entendessem, e acabavam por chegar a acordo.

Algo que enriqueceu ainda mais esta aula foi o facto de terem criados cartazes distintos. Alguns com mais informação, outros mais simples, uns com desenhos e outros com a combinação destes com colagens, demonstrando, também, como cada indivíduo e cada grupo tem estratégias distintas, as quais enriquecem o ambiente educativo através da sua partilha.

Figura 34

Alunos na elaboração de um dos cartazes dos primeiros povos

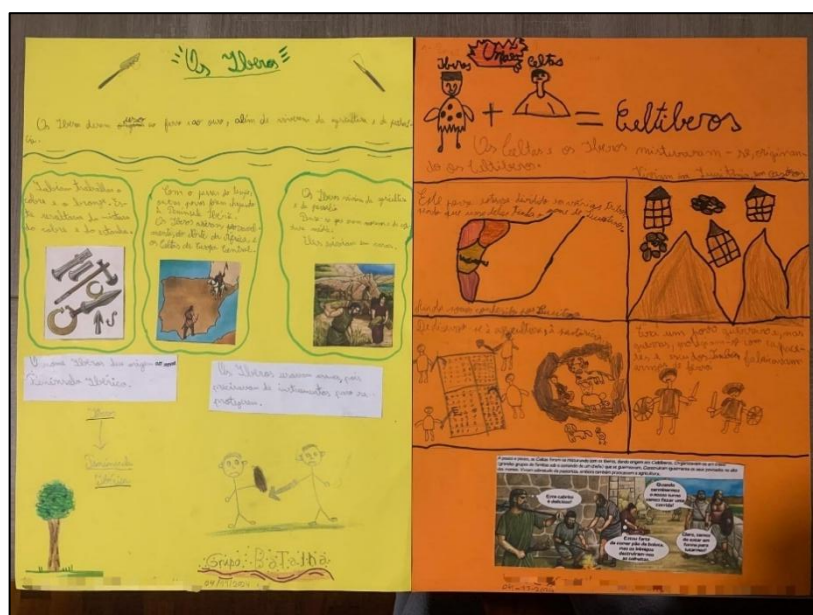


A apresentação dos cartazes foi o momento final da atividade e, apesar de bem-sucedido, revelou também alguns desafios. Embora os alunos tenham conseguido, no geral, comunicar as ideias principais, foi notório algum nervosismo e insegurança na expressão oral em público. Esta situação demonstrou a importância de continuar a criar oportunidades regulares para desenvolver esta competência transversal, em contextos seguros e com apoio diferenciado. Como escrevi no meu Diário de Bordo, “a maior dificuldade sentida foi na apresentação dos trabalhos”, o que não comprometeu a qualidade global da aula, mas indicou uma área a continuar a trabalhar.

Em síntese, esta aula cumpriu plenamente os seus objetivos. A diversidade de estratégias permitiu envolver todos os alunos, respeitando os diferentes estilos de aprendizagem e promovendo a participação ativa. O recurso à observação, aos vídeos, ao trabalho de grupo e à expressão oral contribuiu para uma abordagem dinâmica, motivadora e significativa. A forma como os alunos se envolveram na construção do seu próprio conhecimento reforça o valor de metodologias centradas no aluno, assentes no diálogo, na cooperação e na exploração ativa do saber.

Figura 35

Resultado dos cartazes de dois dos primeiros povos: Iberos e Celtiberos



7.5 Atividade com a Comunidade Educativa

No âmbito da PP III, desenvolvi com a turma uma atividade de cariz cívico, artístico e comunitário, com o intuito de estreitar os laços entre a escola e a comunidade local, promovendo, simultaneamente, valores de solidariedade, consciência ambiental e participação ativa. A proposta consistiu na realização de um pequeno concerto de Natal, na decoração da árvore de Natal de um supermercado local (o qual contribui para atividades da escola) e na distribuição de mensagens natalícias junto da população, com o objetivo de alertar para os excessos e desperdícios próprios desta época do ano.

A preparação para esta atividade começou ainda em sala de aula, com a explicação do plano aos alunos, a revisão das regras de segurança e comportamento em espaços

públicos e o ensaio do repertório musical. Este momento foi fundamental para clarificar o sentido da proposta e reforçar, junto dos alunos, a importância de agir com responsabilidade e respeito em contextos fora da escola (Diário de Bordo, 3 de dezembro, 2024).

Durante o percurso até ao supermercado, a turma manteve-se e com atenção às orientações dadas. Esta atitude já demonstrava o envolvimento dos alunos e o seu entendimento do caráter especial desta atividade. Ao chegarmos ao local, os alunos distribuíram as mensagens de Natal às pessoas que encontravam pelos corredores, sempre com cuidado e simpatia. O envolvimento foi evidente: “a distribuição das mensagens de Natal centradas na sensibilização para os excessos e desperdícios foi realizada com entusiasmo e cuidado”, tal como escrevi nesse dia no meu Diário de Bordo.

Figura 36

Alunos na distribuição das mensagens de Natal



De seguida, decoraram a árvore de Natal do espaço com enfeites previamente preparados na escola, enquanto cantavam alegremente. Este momento teve um forte impacto simbólico, pois permitiu que as crianças deixassem uma marca visível da sua ação na comunidade. A atividade culminou com a realização do concerto, onde os alunos interpretaram músicas natalícias de forma simples, mas emotiva, envolvendo também o público presente.

A presença de adultos da comunidade, funcionários do supermercado e até alguns encarregados de educação, trouxe maior significado à iniciativa. A participação de diferentes membros da comunidade educativa contribuiu para enriquecer a experiência e

reforçar o sentimento de pertença. Como referem Gouveia e Pereira (2023), “é imprescindível que os professores e a própria escola enquanto instituição desenvolvam laços com outros membros de outras instituições da comunidade envolvente” (p. 257), sendo este um exemplo claro de como isso pode ser feito de forma natural e com impacto real. Quanto à presença dos pais, é de referir que esta participação “cria oportunidades importantes para a aprendizagem das crianças e para a aprendizagem dos próprios pais. De facto, estes constroem uma visão mais rica e complexa acerca das aprendizagens das crianças” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 21).

Figura 37

Alunos na realização do enfeite da árvore de Natal



Toda a atividade decorreu num ambiente de grande envolvimento e respeito. No final, agradecemos ao espaço que nos acolheu e regressámos à escola, onde realizámos uma breve reflexão coletiva sobre o que foi vivido. As crianças manifestaram orgulho pela participação e demonstraram perceber o valor da solidariedade e da intervenção cívica. Esta partilha ajudou a consolidar os objetivos principais da atividade e demonstrou o impacto que gestos simples podem ter na construção de uma comunidade mais próxima e consciente.

Em termos pedagógicos, esta proposta foi extremamente enriquecedora. Para além de ter promovido competências de expressão artística e comunicação, contribuiu para o

desenvolvimento de valores humanos e sociais que fazem parte da formação integral dos alunos. A escola, tal como propõe o PASEO, deve preparar os jovens para atuarem no mundo com base na dignidade humana, na empatia e no bem comum (Martins et al., 2017): princípios que estiveram claramente presentes nesta iniciativa.

É também importante destacar que esta proposta se enquadra na perspectiva de uma escola aberta à comunidade, promotora de relações de proximidade e de impacto mútuo. Como afirmam Gouveia e Pereira (2023), “as escolas se podem construir de forma a promover melhores resultados na e com a comunidade” (p. 256), reforçando a ideia de que a colaboração entre escola e contexto envolvente beneficia ambas as partes.

Em suma, esta foi uma atividade marcante, tanto para mim enquanto futura docente, como para os alunos e todos os que estiveram envolvidos. Ficou claro que quando a escola sai das suas paredes e atua na comunidade com intencionalidade educativa, está não só a ensinar conteúdos, mas também a formar cidadãos atentos, conscientes e generosos.

Figura 38

Turma na realização da apresentação musical



7.6 Reflexão Crítica sobre a Prática Pedagógica III

O estágio realizado com a turma 4.º ano, no âmbito da PP III, representou um momento profundamente marcante na minha formação inicial. A primeira semana, dedicada à observação participante, foi determinante para olhar atentamente a dinâmica da turma, bem como para compreender o nível de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, tanto a nível cognitivo como social.

Desde cedo foi possível notar uma turma curiosa, verbalmente ativa e expressiva, com uma elevada predisposição para a aprendizagem. Através das interações espontâneas com os alunos, como quando relatavam as suas vivências do fim de semana, foi evidente que os conteúdos escolares emergiam naturalmente nos seus discursos. Um episódio particularmente ilustrativo desta situação ocorreu quando um aluno utilizou repetidamente a expressão “a seguir”, ao qual a professora retorquiu com recurso aos conectores discursivos. Questionando o que estaria incorreto na frase, a docente instigou a turma a refletir sobre alternativas possíveis: “depois”, “em segundo lugar” e “por fim”, promovendo, assim, não só a consciência linguística, como também a autorregulação e a reflexão coletiva. Este momento de aprendizagem remete-nos para a importância de respeitar o ponto de partida dos alunos, aproveitando os seus discursos como base para intervenções didáticas relevantes.

Ainda nessa semana, observei a capacidade de abstração dos alunos, especialmente no âmbito da Matemática. A propósito de uma multiplicação apresentada (860×4), um aluno construiu autonomamente um problema contextualizado: “Cada árvore tem 860 maçãs. Quantas maçãs terão 4 árvores?”. Este episódio destacou o potencial criativo dos alunos na elaboração de problemas matemáticos com base em operações propostas, revelando não só domínio técnico, mas também capacidade de transferência de conhecimentos para situações do quotidiano. Estes dados observacionais foram fundamentais para planear uma PP adequada às necessidades e potencialidades da turma.

Outro aspeto que se evidenciou desde início foi o ritmo com que os alunos completavam as tarefas. A prontidão e eficácia na realização das atividades implicaram uma flexibilidade constante da parte da professora que, mesmo quando as planificações terminavam antes do previsto, mobilizava estratégias/atividades âncora, como jogos educativos, por exemplo, o “jogo da força”, que não só serviam de reforço aprendizagens, como contribuíam para o desenvolvimento de competências sociais e a coesão do grupo.

Durante as restantes semanas do período de estágio, assumi a responsabilidade pela lecionação e pude constatar, mais de perto, os processos de aprendizagem dos alunos, as suas necessidades de apoio e o modo como respondiam aos desafios de aprendizagem. Uma das questões transversais era a gestão do tempo de execução das atividades, não no sentido de lentidão, mas pela tendência dos alunos se dispersarem em momentos de transição de tarefas ou por serem mais demoradas. Esta constatação exigiu uma constante adaptação da minha parte, não apenas ao nível do tempo de aula, mas também na estruturação das propostas pedagógicas, de modo a manter o foco dos alunos nos momentos de

aprendizagem, sem sacrificar a profundidade do conteúdo. A propósito, Silva e Lopes (2015) salientam que o professor “pode necessitar de tempo adicional para uma discussão ou explicação mais detalhada”, mas também deve “estar preparado para a possibilidade de, em alguns momentos, ter de avançar mais rapidamente do que o previsto” (p. 12). Assim, repensei a gestão do tempo de aula e passei a equilibrar momentos de explanação com atividades mais dinâmicas, garantindo que os alunos permanecessem implicados, mas sem serem apressados ou confrontados com momentos de frustração.

A gestão das interações cooperativas foi outro desafio que necessitou de ajustes na minha ação. Inicialmente, ao formar os grupos antes da explicação da tarefa a realizar, notava-se distração e dispersão dos alunos. Ao inverter essa sequência, explicando primeiro e formando os grupos depois, os alunos demonstraram maior capacidade de concentração e envolvimento. Esta pequena alteração consciencializou-me para a necessidade de refletir continuamente sobre as estratégias adotadas, adaptá-las às características do grupo e, ainda, para o facto de sermos responsáveis por tomar decisões e agir de forma alinhada às necessidades individuais e coletivas dos alunos (Lopes & Silva, 2019).

A metodologia de trabalho de grupo teve, de facto, um papel de destaque na minha PP, tendo sido implementada com frequência. Este modelo revelou-se particularmente eficaz com esta turma, pois favoreceu a partilha de ideias, a escuta ativa e o respeito pelas opiniões alheias. De facto, “a interação constante com os colegas e com o professor, leva o estudante a, constantemente, refletir sobre uma determinada situação, a emitir uma opinião acerca da situação, a argumentar a favor ou contra, e a expressar-se” (Diesel et al., 2017, p. 277). Tal abordagem promoveu o desenvolvimento da autonomia, da colaboração e da empatia, valores que, mais do que académicos, são estruturantes na formação dos alunos enquanto cidadãos.

No plano dos conteúdos, ensinar uma turma do 4.º ano implicou o aprofundamento de matérias que, para mim, estavam mais distantes, sobretudo no domínio da História de Portugal. Este desafio exigiu estudo, mas acabou por ser uma oportunidade de crescimento. Ao preparar cada aula, pude reaprender como redescobrir o interesse pela História, o que me permitiu transmitir esse entusiasmo aos alunos. Este envolvimento emocional e intelectual refletiu-se nas suas respostas: os alunos participavam ativamente, colocavam questões pertinentes e mostravam um desejo genuíno por saber mais. Este contágio positivo demonstrou o poder que o interesse do professor pode ter no envolvimento dos alunos.

É também de referir que as atividades lúdicas e os jogos pedagógicos revelaram-se, ao longo do estágio, estratégias de grande impacto no processo de ensino-aprendizagem.

Jogos como a roleta de perguntas e o desafio “Buzz” permitiram rever conteúdos de forma leve e motivadora, fomentando o espírito de grupo, a cooperação e a autoconfiança. A receptividade dos alunos foi tal que, em várias ocasiões, solicitaram espontaneamente a repetição dessas dinâmicas. Este tipo de proposta, integrada nas metodologias ativas, favorece aprendizagens significativas, discussão, reflexão, interação e cooperação, promovendo um envolvimento efetivo dos alunos com os conteúdos e com os seus pares (Diesel et al., 2017).

No que respeita ao desenvolvimento cognitivo e à capacidade crítica e reflexiva, uma das estratégias que mais procurei utilizar foi o uso sistemático do questionamento. Evitei dar respostas prontas e lançava perguntas que levavam os alunos a refletir, argumentar e reconstruir o conhecimento. Tal prática promoveu a autonomia intelectual e o pensamento crítico, competências indispensáveis para uma aprendizagem verdadeiramente transformadora. A meu ver, o professor deve ter como um dos seus principais objetivos “ensinar os alunos a serem pensadores e não repetidores de informação” (Cury, 2012, p. 70). Com esta abordagem, percebi que os alunos se tornavam mais confiantes nas suas respostas, mais predispostos a arriscar e a aprender com os erros, num ambiente onde a tentativa e erro era valorizada e acompanhada por uma mediação atenta e intencional.

Uma observação que considero essencial refere-se ao desenvolvimento da autonomia dos alunos. Ao contrário do que, por vezes, se pensa, a autonomia não se constrói apenas com liberdade, mas com estrutura clara, orientação constante e desafios adequados. A turma demonstrou grande capacidade de autorregulação quando os objetivos eram claros e quando sentiam que as tarefas tinham um propósito. Assim, ao longo do estágio, procurei delinear percursos de aprendizagem que estimulassem o pensamento, a curiosidade e a responsabilidade individual, enquanto cultivavam o espírito de entreajuda.

Adicionalmente, o vínculo afetivo estabelecido com os alunos foi, sem dúvida, um fator decisivo para o sucesso das aprendizagens. Os momentos de brincadeira e humor partilhados em sala de aula não serviram apenas como pausas lúdicas, mas reforçaram a relação pedagógica e o sentimento de pertença ao grupo. Tal como defendem Belotti e Faria (2010), quanto melhor for a relação professor-aluno, maior é a probabilidade de haver uma aprendizagem mais significativa, até porque esta relação, aliada ao facto de haver um ambiente de respeito e confiança, cria no aluno o gosto pela escola, pela sala de aula e pela aprendizagem em si, o que pode conferir ao longo do estágio.

Importa ainda referir que, ao lecionar nesta turma, tornou-se evidente a necessidade de equilibrar autonomia e independência com orientação da aprendizagem. Os alunos foram capazes de trabalhar com independência, mas também exigiram propostas claras, desafiantes e coerentes. Esta percepção levou-me a redefinir as estratégias de comunicação, tornando as orientações mais diretas, os objetivos mais claros e as atividades mais interessantes e motivadoras para os alunos. Este processo exigiu escuta, flexibilidade, estudo e constante autoavaliação da minha prática. Permitiu, igualmente, perceber o quanto os alunos evoluem quando sentem que são respeitados, desafiados e valorizados.

Em síntese, este estágio consolidou o meu compromisso com uma PP reflexiva, centrada nas crianças e no seu desenvolvimento integral e aprendizagem de qualidade. As dificuldades encontradas, como a gestão do tempo ou o aprofundamento de novos conteúdos, foram oportunidades de aprendizagem e superação. Mas mais importante do que isso, foram os alunos, com a sua curiosidade, entusiasmo, dúvidas e conquistas, que tornaram este percurso de desenvolvimento como futura docemente tão significativo. Ensinar não é apenas transmitir ou promover conhecimentos, é também escutar, orientar, inspirar e criar condições para que cada aluno possa crescer aprender ao seu ritmo.

Em última instância, acredito que este estágio me aproximou, de forma concreta e profunda, da verdadeira essência da docência: preparar os alunos para o presente e para o seu futuro, ajudando-os a tornarem-se pensadores críticos, cidadãos conscientes e pessoas realizadas e felizes. Ensinar, aprendendo, é, sem dúvida, um privilégio e um ato de entrega que transforma vidas, começando, sempre, pela nossa.

Considerações Finais

A elaboração deste relatório permitiu-me revisitar e refletir profundamente sobre as experiências vividas ao longo das três PP. Cada uma delas foi marcante à sua maneira e contribuiu, de forma única, para o meu crescimento enquanto futura docente. No entanto, ao olhar para este percurso, é inevitável reconhecer que também existiram limitações e desafios que condicionaram, em alguns momentos, o desenvolvimento cabal da prática e, por consequência, deste relatório.

Um dos principais constrangimentos sentidos foi a gestão do tempo pedagógico, sobretudo nas PP II e III. A dificuldade em conciliar todas as atividades previstas com o tempo real disponível na sala de aula foi, muitas vezes, uma fonte de frustração. Apesar da planificação cuidada, nem sempre foi possível concretizar as propostas da forma idealizada, o que mereceu o reajustamento de estratégias em tempo real. Este facto refletiu-se também na redação deste relatório, no qual tive de selecionar cuidadosamente os momentos a aprofundar, deixando outros, igualmente relevantes, por relatar, por uma questão de equilíbrio e foco.

Outro aspeto desafiante foi a gestão do comportamento das crianças na PP II. Apesar de contar com alunos motivados e participativos, a agitação por vezes disruptiva dificultava a fluidez e eficácia das aulas, exigindo uma atenção constante à dinâmica do grupo. Esse desafio tornou-se também uma oportunidade de aprendizagem, levando-me a refletir sobre a importância de estabelecer rotinas claras, limites consistentes e estratégias preventivas de regulação do comportamento, como fazer o “momento da bolacha” e alguns exercícios de respiração entre as aulas. Compreendi que, para ensinar, é essencial primeiro garantir condições para aprender.

Apesar destas dificuldades, considero que consegui manter uma prática intencional, flexível e centrada nos alunos, procurando sempre responder às suas necessidades e interesses. Senti, em muitos momentos, que as crianças estavam verdadeiramente envolvidas e que as suas aprendizagens iam para além dos conteúdos curriculares, incluindo também o campo das emoções, das relações e da autonomia.

Como perspetiva de ação futura, pretendo investir no desenvolvimento de estratégias de gestão do tempo pedagógico mais eficazes e na diferenciação pedagógica, de forma a conseguir responder à diversidade dos perfis de aprendizagem. De igual modo, parece-me pertinente aprofundar, enquanto futura educadora/docente, o meu conhecimento

sobre educação inclusiva e regulação emocional em contexto escolar, pois são áreas que considero fundamentais para uma PP profícua e humanista.

Com base no que aqui destaquei, considero que este relatório é o reflexo de um percurso desafiante, mas profundamente enriquecedor e motivante. Em jeito de conclusão, estou convicta de que cada desafio, cada acerto, cada sorriso ou interrogação de cada criança permitiram dirimir as dificuldades surgidas e promover a aprendizagem num clima de afetos que nos deixa memórias para a vida e. no que a mim diz respeito, me deixam mais preparada para desempenhar, com saber, consciência e sensibilidade, a profissão que escolhi.

Referências

- Alarcão, I. (2001). Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem. Em I. Alarcão (org.). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp. 11-23). Porto Editora.
- Alarcão, I. (2010). *Professores Reflexivos em Uma Escola Reflexiva* (7.ªed.). Cortez.
- Alves, J. & Roldão, M. (2018). *Articulação Curricular - O que é? Como se faz? Dos conceitos às práticas possíveis*. Fundação Manuel Leão.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amaral, M., Moreira, M. & Ribeiro, D. (2000). O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo. Em I. Alarcão (org.). *Formação Reflexiva de Professores- Estratégias de Supervisão* (pp.89-122). Porto Editora
- Belotti, S. & Faria, M. (2010). Relação Professor/Aluno. *Revista Saberes da Educação*, volume 1(1), pp. 1-12. <https://docs.uninove.br/artefac/publicacoes/pdfs/salua.pdf>
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Brazão, P. (2007). O diário de um diário etnográfico electrónico. Em J. Sousa, & C. Fino. (orgs), *A escola sob suspeita*. (pp. 289-307). ASA.
- Cardona, M., Silva, I., Marques, L. & Rodrigues, P. (2021). Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar (online). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Cosme, A. & Trindade, R. (2019). O Projeto de Autonomia e Flexibilidade curricular: que desafios curriculares e pedagógicos? *Revista de Estudos Curriculares*, volume 2(10), pp. 22-38.

- Cosme, A. (2021). *Avaliação externa da autonomia e flexibilidade curricular: Decreto-Lei n.º 55/2018: relatório final 2018-2020*. Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia Educação e Cultura*, volume XIII (2), pp. 455-479.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática* (2.ª ed.). Almedina.
- Crato, N. (2014). *Aprender*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Cunha, M. (2008). *Expressão Dramática na Educação*. APPACDM Edições.
- Cury, A. (2012). *Pais brilhantes, professores fascinantes – como formar jovens felizes e inteligentes* (3.ª ed.). Pergaminho.
- Cury, A. (2020). *20 regras de ouro para educar filhos e alunos*. Pergaminho.
- Dallabona, S. & Mendes, S. (2004). O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. *Revista de Divulgação Técnico-Científica do ICPG*, volume 1(4), pp. 107-112.
- Diesel, A., Baldez, A., & Martins, S. (2017). Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, volume 14(1), pp. 268-288. <http://dx.doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404>
- Fino, C. (2003). *FAQs, etnografia e observação participante*. Universidade da Madeira.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa. Uma Forma de Aprender Melhor*. Livros Horizonte.

- Formosinho, J. & Machado, J. (2008). Currículo e Organização: As equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Revista Currículo sem Fronteiras*, volume 8 (1), pp. 5-16.
https://www.researchgate.net/publication/228982878_Currículo_e_Organizacão_As_equipas_educativas_como_modelo_de_organização_pedagógica
- Fraga, N., Pereira, G. & Gouveia, F. (2024). *Autonomia e Flexibilidade Curricular: Lideranças, Pedagogia e Avaliação*. CIE-UMa.
- Freire, P. & Faundez, A. (1985). *Por uma Pedagogia da Pergunta* (2.^a ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa* (25.^aed.) Paz e Terra.
- Gomes, D. & Ferlin, A., (2008). *90 Idéias de Jogo e Atividades Para Sala de Aula*. Vozes.
- Gomes, H. (2013). *A aprendizagem cooperativa como ferramenta para a inclusão* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/3134>
- Gomes, M. & Anastasiou, L. (2008). Formar e formar-se: a voz e a vez dos professores. Em S. Pimenta & M. Franco (Orgs.), *Pesquisa em educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação*. (2.^a ed., pp. 113-142), Edições Loyola.
- Gouveia, F. & Pereira, G. (2023). *Escola e Comunidade: uma parceria essencial a uma educação de qualidade*. Em L. Rodrigues & J. Sousa (org.). *Educação e Desenvolvimento Comunitário* (pp. 255-270). CIE-UMa.
<https://cie.uma.pt/publications/livro017-desenvcom/livro017-completo.pdf>
- Hummes, J. (2004). Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre o ensino da música na sociedade e na escola. *Revista da ABEM*, volume 11, 17-25.
- Johnson, D., & Johnson, R. (2018). Cooperative Learning: The Foundation for Active Learning. Em E. Brito (ed.). *Active Learning: Beyond the Future*. Intechopen.

- Kelly, A. (1986). *O currículo: teoria e prática*. HARBRA.
- Kishimoto, T. (2017). O Jogo e a Educação Infantil. Em T. Kishimoto (org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação* (14.ªed.). Cortez.
- Lebrun, M. (2008). *Teorias e Métodos Pedagógicos Para Ensinar e Aprender*. Instituto Piaget.
- Leite, C. & Rodrigues, M. (2001). *Jogos e Contos numa Educação para a Cidadania*. Instituto de Inovação Educacional.
- Lenoir, Y. (2008). Didática e Interdisciplinaridade: Uma Complementaridade Necessária e Incontrolável. Em I. Fazenda, (org.). *Didática e Interdisciplinaridade* (13.ª ed). Papyrus. <https://educfacil.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/11/ivani-fazenda-didc3altica-e-interdisciplinaridade.pdf>
- Lopes, H., Simões, J., Vicente, A., Prudente, J. & Fernando, C. (2017). A personalização do processo pedagógico – A perceção dos alunos. Em C. Fino & J. Sousa (orgs.). *(Contra)Tempos de Educação e Democracia, Evocando John Dewey* (1.ª ed.). CIE-UMa.
- Lopes, J. & Silva, H. (2008). *Métodos De Aprendizagem Cooperativa Para o Jardim-De-Infância*. Areal.
- Lopes, J. & Silva, H. (2019). *Pensamento Crítico e Criativo*. Pactor.
- Lopes, J. & Silva, H. (2022). *Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula. Um Guia Prático Para o Professor*. 2.ª ed. Pactor.
- Lopes, J., Silva, H., Dominguez, C. & Nascimento, M. (2019). *Educar para o Pensamento Crítico na Sala de Aula*. Pactor.

- 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.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Medeiros, R., Vieira, R. & Souza, F. (2022). Aprender a Questionar Para Desenvolver Um Pensamento Crítico: Um Estudo de Caso. *Revista Saberes Docentes em Ação* (6.^a ed), volume 6(1), pp. 9-21. <https://maceio.al.gov.br/uploads/documentos/2.-APRENDER-A-QUESTIONAR-PARA-DESENVOLVER-UM-PENSAMENTO-CRITICO-UM-ESTUDO-DE-CASO.pdf>
- Morais, J. (2019). Autonomia e flexibilidade curricular: O desafio de mudança das escolas. Em J. Morgado, I. Viana, & J. Pacheco (orgs.), *Currículo, Inovação e Flexibilização* (2.^a ed., pp. 95-111), De Facto.
- Moreira, S. (2019). Aprendizagem Cooperativa e Autonomia e Flexibilidade Curricular. Em S. Moreir (coord.). *Cooperar para o Sucesso Com Autonomia e Flexibilidade Curricular*.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Morgado, J. & Silva, C. (2019). Articulação curricular e inovação educativa: caminho para a flexibilidade e autonomia. Em J. Sousa, J. Pacheco, J. Morgado & I. Viana (orgs.), *Currículo, inovação e flexibilização* (pp. 129-148). De Facto.
- Neto, C. (2001). A criança e o jogo – Perspectivas de investigação. Em B. Pereira & A. Pinto (coords.). *A escola e a criança em risco. Intervir para prevenir*. ASA.
- Nunes, J. (2000). *O Professor e a Acção Reflexiva – Portfolios, “Vês” heurísticos e mapas de conceitos como estratégias de desenvolvimento profissional* (1.^a ed.). ASA.

- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação da Criança*. Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2008). Notas sobre diversificação/diferenciação curricular em Portugal [Notes on curricular diversification/differentiation in Portugal]. *Intermeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, volume 14(28), pp.178-187. <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2498/1699>
- Paviani, J. & Botomé, S. (1993). *Interdisciplinaridade: disfunções conceituais e enganos acadêmicos*. EDUCS.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada: Das intenções à ação*. Artmed.
- Pessanha, A. (2001). *Actividade Lúdica Associada à Literacia*. Ministério da Educação.
- Pinto, R., Torres, J., Moutinho, S., Almeida, A., & Vasconcelos, C. (2016). Promover o questionamento junto de alunos de ciências do ensino básico. *Revista Interações*, volume 11(39). <https://doi.org/10.25755/int.8767>
- Pombo, O., Guimarães, H. & Levy, T. (1994). *A Interdisciplinaridade – Reflexão e Experiência*. Texto.
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: Ambições e Limites*. Relógio D'Água.
- Ribeiro, A. & Ribeiro, L. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Roldão, M. (1999). *Gestão curricular: Fundamentos e Práticas*. Ministério da Educação.

- Roldão, M. (2000). A problemática da diferenciação curricular no contexto das políticas educativas actuais. Em M. Roldão & R. Marques (orgs.). *Inovação, Currículo e Formação*. Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão de Currículo e Avaliação de Competências. As questões dos professores* (3ª ed.). Presença.
- Roldão, M. & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular para a Autonomia das Escolas e Professores*. Direção-Geral da Educação.
- Schein, Z. & Coelho, S. (2008). O papel do questionamento: intervenções do professor e do aluno na construção do conhecimento. *Caderno Brasileiro De Ensino De Física*, volume 23(1), pp. 72–98.
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/6291>
- Schön, D. (1997). Formar Professores Como Profissionais Reflexivos. Em A. Nóvoa (coord.). *Os Professores e a Sua Formação* (pp. 77-91). Nova Enciclopédia.
- Silva, A. (2012). Crianças, Escola, Recreação e Lazer: Uma Relação Inquietante. Em B. Pereira, A. Silva, & G. Carvalho (coord.) *Atividade Física, Saúde e Lazer - O valor formativo do jogo e da brincadeira* (pp. 11-26). Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Silva, H., & Lopes, J. (2015). *Eu, professor, pergunto: 20 respostas sobre planificação do ensino-aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação*. Pactor
- Silva, H., Lopes, J. & Moreira, S. (2018). *Cooperar na Sala de Aula Para o Sucesso*. Pactor.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério de Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

- Silva, M. (2009). *Para Uma Ressignificação da Interdisciplinaridade na Gestão do Currículo em Portugal e no Brasil*. Fundação Caloust Gulbenkian & Fundação Para a Ciência e a Tecnologia (Eds.).
- Silva, M. (2017). *A aprendizagem cooperativa como metodologia para a inclusão* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação]. Instituto Politécnico de Beja. <https://repositorio.ipbeja.pt/server/api/core/bitstreams/6df7d2e9-0a13-4423-b83e-ee398ed5099b/content>
- Silva, M., Kalhil, J., Souza, M. (2021). *Metodologias ativas para uma aprendizagem significativa*. *Brazilian Journal of Development*, volume 7(5), pp. 51280-51291.
- Sousa, J. Pacheco, J., Morgado, J. & Viana, I. (2020). *Currículo, Inovação e Flexibilização em Educação*. Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.
- Souza, M., Salgado, P., Chamon, E. & Fazenda, I. (2022). Interdisciplinaridade e Práticas Pedagógicas: O Que Dizem os Professores. *Revista Portuguesa De Educação*, volume 35(1), 4-25. <https://doi.org/10.21814/rpe.22479>
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto Editora
- Trindade, R. (2018). *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: relatos de práticas*. Leya.
- Trindade, R. & Cosme, A. (2010). *Educar e Aprender na Escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Fundação Manuel Leão.
- Veiga-Neto, A. (1997). Currículo e Interdisciplinaridade. Em A. Moreira (org.). *Currículo: Questões Atuais*. Papyrus.
- Vieira, R. & Vieira, C. (2005). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*. Instituto Piaget.
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (6.^a ed.) ASA.

Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Educa-
Professores.

Referências normativas

Ministério da Educação, (2001). “Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto”. Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. *Diário da República* n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30, pp. 5569 – 5572. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>

Ministério da Educação, (2001). “Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto”. Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. *Diário da República* n.º 201/2001, Série I-A de 200-08-30. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>

Ministério da Educação, (2018). “Decreto-Lei N.º 54/2018, de 6 de julho”. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. *Diário da República* N.º 129/2018 – I Série. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Ministério da Educação. (2018). “Decreto-Lei N.º 55/2018, de 6 de julho”. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. *Diário da República* N.º 129/2018 – I Série. Ministério da Educação. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Despacho n.º 5220/1997 (2.ª série), de 4 de agosto. Aprova, publicando em anexo, as orientações curriculares para a educação pré-escolar que assumem estatuto de recomendação no ano letivo de 1997-1998 e estando prevista a sua revisão no ano letivo de 2001-2002. *Diário da República*, N.º 178/1997 – II Série. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/5220-1997-2053393>

Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro. “Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar”. *Diário da República* N.º 34/1997 - I Série. Assembleia da República. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1997-561219>

Lei nº 46/1986, de 14 de outubro. “Lei de Bases do Sistema Educativo”. Diário da República N.º 237/1986 - I Série. Assembleia da República.
<https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>

Ofício Circular N.º 5.0.0 - 103/2018, de 13 de julho. Direção Regional de Educação.