

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

João Lourenço Faria Freitas

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

outubro | 2025

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

João Lourenço Faria Freitas
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ORIENTAÇÃO
Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira



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

João Lourenço Faria Freitas

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

Orientação: Professora Doutora Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira

Funchal e UMa, junho de 2025

“The task of the modern educator is not to cut down jungles, but to irrigate deserts.”

(Lewis, 1943, pp. 5, 6)

Agradecimentos

Gostaria de começar a presente secção, agradecendo a uma pessoa muito especial e talvez a mais importante, a minha mãe, tu foste responsável por me fazer seguir em frente e nunca me deixaste cruzar os braços, sempre exigiste o máximo que eu podia, porque sabias que eu era capaz, reforçaste que os dias maus fazem parte e devem ser aproveitados para aprendermos e não para desistirmos.

Agradeço também do fundo do meu coração ao meu pai, Francisco Nunes, por me ter mostrado que apesar de tudo estará sempre lá para me segurar nas quedas e disfrutar comigo nas vitórias, não existe um obrigado que seja suficientemente grande como o que tu fazes por mim diariamente.

Às minhas avós, principalmente à Avó Guida, quero que saibas que me ensinaste muito, coisas que já mais aprenderia com qualquer outra pessoa, fizeste de mim uma pessoa melhor e lembro-me de ti todos os dias, fazes realmente muita falta e, infelizmente, agora percebo que existem vazios impossíveis de preencher. À avó Anita agradeço por mil e um motivos e mais alguns, assim como à Avó Zezinha.

Agradeço aos meus irmãos, porque apesar de às vezes as coisas não me correrem muito bem, eles ajudam e “puxam-me” para cima, tornando-se assim pessoas fundamentais para o meu sucesso e para o meu crescimento, ao Leonardo, à Beatriz e ao Valter.

Um obrigado à Família Nunes que me acolheu desde pequenino como se de um familiar se tratasse e mostrou-me que sou tão capaz como qualquer outro, para vocês não existem palavras.

Obrigado a todos os meus colegas e principalmente aos meus amigos, por me terem acompanhado de perto nesta jornada que embora tão longa pareceu ter sido tão curta, em muitas ocasiões guiaram-me e por isso agradeço porque sei que o caminho fica sempre mais iluminado com boa companhia.

Quero agradecer ao meu padrasto, Rui Abreu, que desde sempre se preocupou comigo e tentou fazer o que achava ser o melhor para mim.

Um obrigado do tamanho do mundo à minha Edinhas por seres uma pessoa tão doce, mas com tanta personalidade, a tua companhia e a tua orientação fizeram de mim a pessoa que sou hoje, ajudaste-me em tudo o que pudeste e mais alguma coisa e, espero que assim continue por muitos longos anos.

Não faria sentido não agradecer aos meus animais de estimação que tanto estimo, porque eles, mesmo sem me dirigirem uma palavra são capazes de alegrar os meus dias. Ensinarão-me mais do que eu alguma vez na vida lhes poderia ensinar, ensinaram-me de entre muitas coisas, a cuidar e a ser responsável, daí dedicar este parágrafo ao Bolt, à Molly, à Xica, à Pandora e ao Micas.

Agradeço ainda a todos os professores desta universidade com os quais me cruzei durante este percurso de Mestrado e Licenciatura, quer tenham sido meus orientadores ou não, os vossos ensinamentos foram fundamentais.

Agradeço a todos os professores e à educadora cooperante, por terem aceite o desafio de me acolher nos vossos locais de trabalho e por terem transmitido um pouco do que sabiam, nomeadamente à educadora Tatiana, ao professor Miguel e à professora Marisa.

Termino agradecendo à professora Gorete pela orientação prestada tanto na prática quanto na construção do relatório de estágio, as suas críticas revelaram-se extremamente construtivas e a sua disponibilidade também foi fulcral no desenvolvimento deste trabalho.

Resumo

Este relatório de estágio resulta de um processo formativo vivido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, refletindo não apenas uma prática pedagógica desenvolvida em contexto real e sustentada por uma postura crítica e investigativa, como também enquadra a formação teórica obtida durante o mestrado que suportou toda a intervenção prática. Através da experiência em dois níveis de ensino – Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico – foi possível desenvolver uma compreensão mais ampla e articulada dos desafios, especificidades e potencialidades de cada etapa educativa.

O percurso formativo aqui descrito está centrado numa intervenção educativa intencional, planeada com base nas características dos grupos e na escuta ativa das crianças, valorizando a observação, a flexibilidade e a construção de aprendizagens significativas. A ação educativa fundamentou-se em documentos orientadores do sistema educativo português, integrando práticas inclusivas, diferenciadas e colaborativas que favoreceram o desenvolvimento global dos alunos.

O relatório explora as dinâmicas vivenciadas no terreno, destacando a importância da planificação cuidadosa, da articulação curricular e da avaliação contínua para uma prática docente fundamentada. Reflete-se também sobre o papel do educador/professor como agente ativo na promoção de ambientes educativos desafiantes, promotores de autonomia, criatividade e participação das crianças/alunos.

Através de uma abordagem baseada na reflexão sistemática e na construção partilhada de saberes, este relatório traduz uma trajetória de aprendizagem profissional e pessoal. Integra ainda, em anexo digital (CD-ROM), uma seleção de materiais produzidos ao longo do estágio, como planificações, diários de bordo e evidências de práticas pedagógicas, que ilustram a intencionalidade e o compromisso com uma educação de qualidade, centrada na criança e nos seus direitos.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Prática Pedagógica, Projeto Investigação-Ação, Movimento da Escola Moderna.

Abstract

This internship report results from a formative process developed within the Master's Degree in Pre-School Education and Primary School Teaching, reflecting a pedagogical practice grounded in critical and reflective thinking. Through experiences in two educational levels – Pre-School Education and the 1st Cycle of Basic Education – it was possible to gain a broader and more integrated understanding of the challenges, specificities, and potential of each stage of education.

The professional path described in this report is centred on intentional educational intervention, planned according to the characteristics of each group and attentive to the children's voices. The practice was guided by national educational reference documents, integrating inclusive, differentiated, and collaborative approaches that promoted the holistic development of all learners.

The report explores the dynamics experienced in the field, highlighting the relevance of thoughtful planning, curricular articulation, and ongoing assessment in the construction of a grounded teaching practice. It also reflects on the role of the teacher as an active agent in creating engaging educational environments that foster autonomy, creativity, and meaningful participation.

Based on systematic reflection and collaborative knowledge-building, this report represents a journey of both professional and personal growth. It also includes a digital appendix (CD-ROM) containing key pedagogical materials such as weekly plans, reflective journals, and records of educational activities, illustrating the intentionality and commitment to a quality education that places the child and their rights at the centre of the learning process.

Keywords: Preschool Education; 1st teaching Cycle; Pedagogical Practice; Project Action-Research; Modern School Movement; Learning.

Índice

Agradecimentos	III
Resumo	V
Abstract	VI
Índice.....	VII
Índice de Figuras.....	XI
Índice de Tabelas.....	XII
Índice de Conteúdos CD-ROOM.....	XIII
Lista de Siglas	XIV
<i>Capítulo I- Enquadramento Legal e Curricular da Educação em Portugal e na Região Autónoma da Madeira</i>	<i>2</i>
<i>PARTE I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO</i>	<i>2</i>
1.1- Organização Curricular Portuguesa	2
1.2- Sistema Educativo da Região Autónoma da Madeira.....	3
1.3- Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE).....	3
1.4- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)	5
1.5- Organização Curricular para o 1.º Ciclo do Ensino Básico	7
1.5.1- O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)	9
1.5.2- Aprendizagens Essenciais (AE)	11
1.5.3- Estratégia Nacional da Educação Para a Cidadania (ENEC).....	12
1.6. Relação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	14
<i>Capítulo II- Abordagens Pedagógicas para uma Aprendizagem Significativa</i>	<i>15</i>
2.1- Planificar Aprendizagens Significativas	15
2.2- Papel do Professor.....	18
2.3- Promover uma Aprendizagem Significativa.....	19

2.3.1- Metodologias Ativas: Aprender Fazendo	20
2.3.2- Importância do Jogo na Didática	22
2.3.3- O Valor Educativo do Espaço Exterior	23
2.3.4- Interdisciplinaridade no Contexto Educativo	24
2.3.5- Explorar, Descobrir e Aprender: Atividades Experimentais	25
2.3.6- A Educação Artística Aliada ao Ensino	27
2.4- A Importância da Cooperação na Aprendizagem	29
2.5- O Papel da Avaliação	30
Capítulo III- Percurso Investigativo nas Práticas Pedagógicas	32
3.1- Investigação Qualitativa	32
3.2- Percurso de Investigação das Práticas Pedagógicas	33
3.3- Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	34
3.3.1- Observação Participante	36
3.3.2- Notas de Campo e Diários de Bordo	36
3.3.3- Entrevista Etnográfica	37
3.3.4- Artefactos das Crianças	38
3.3.5- Registos Fotográficos	38
3.4- Método de Análise de Dados	39
Capítulo IV- Metodologias Inovadoras na Educação	40
4.1- Metodologia de Trabalho de Projeto	40
4.2- Movimento da Escola Moderna	43
4.2.1- Projeto da Cozinha de Lama	45
4.3- Considerações	49
PARTE II- INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	50
Capítulo V- Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar	50
5.1- Caracterização do Meio Envolvevente	50
5.2- Caracterização da Instituição Educativa	51
5.3- Organização do Ambiente Educativo	52

5.3.1- Caraterização da Sala X	53
5.3.2- Organização da Sala	55
5.3.3- Rotina Diária	57
5.3.4- Caraterização do Grupo de Crianças	58
5.4- Projeto de Investigação-Ação em Contexto de Educação Pré-Escolar	61
5.4.1- Enquadramento do Problema	62
5.4.2- Questão da Investigação-Ação	63
5.4.3- Estratégias de Intervenção	63
5.4.4- Avaliação da Implementação do Projeto de Investigação-Ação	70
5.4.5- Cronograma do Projeto	71
5.5- Momentos de Aprendizagem	72
5.5.1- Cozinha de Lama	73
5.5.2- Saída ao Parque	77
5.5.3- Construções de Bordalo II	79
5.6- Projeto com a Comunidade	81
5.7- Reflexão crítica da Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar	83
<i>Capítulo VI- Prática Pedagógica no 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico</i>	84
.....	
6.1- Caraterização do Meio Envolverte	84
6.2- Caraterização da Instituição Educativa	85
6.2.1- Organização do Espaço Pedagógico	86
6.2.2- Organização do Tempo Pedagógico	88
6.2.3- Caraterização do Grupo	90
6.3- Momentos de Aprendizagem	92
6.3.1- A Pesca pela Divisão	92
6.3.2- Geometria ao Ar Livre: Figuras Planas com Cordas	94
6.3.3- Experiência do Avião a jato	95
6.4- Projeto com a Comunidade	97
6.5- Reflexão Crítica Sobre a Prática Pedagógica II	99

Capítulo VII- Prática Pedagógica no 4.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

.....	100
7.1- Caraterização da Instituição Educativa.....	100
7.1.1- Caraterização do Meio Envolvente	103
7.1.2- Organização do Espaço Pedagógico	104
7.1.3- Organização do Tempo Pedagógico	106
7.1.4- Caraterização do Grupo.....	107
7.2- Momentos de Aprendizagem	109
7.2.1- À Descoberta do Espaço: Os Nossos Planetas.....	110
7.2.2- Arte com Sabor: Cartazes do Dia da Alimentação.....	113
7.2.3- O Sistema Solar em Canção	116
7.3- Projeto com a Comunidade	118
7.4- Reflexão Crítica Sobre a Prática Pedagógica III.....	121
Considerações Finais	122
Referências Bibliográficas	124
Referências Normativas	127

Índice de Figuras

Figura 1	6
Figura 2	10
Figura 3	11
Figura 4	13
Figura 5	16
Figura 6	34
Figura 7	41
Figura 8	48
Figura 9	48
Figura 10	52
Figura 11	54
Figura 12	55
Figura 13	56
Figura 14	58
Figura 15	59
Figura 16	59
Figura 17	60
Figura 18	61
Figura 19	64
Figura 20	65
Figura 21	66
Figura 22	67
Figura 23	68
Figura 24	69
Figura 25	70
Figura 26	74
Figura 27	74
Figura 28	75
Figura 29	76
Figura 30	77
Figura 31	78
Figura 32	78
Figura 33	80
Figura 34	80
Figura 35	81
Figura 36	82
Figura 37	83
Figura 38	85
Figura 39	86
Figura 40	87
Figura 41	89
Figura 42	90
Figura 43	90
Figura 44	91
Figura 45	91
Figura 46	93
Figura 47	95
Figura 48	96

Figura 49	97
Figura 50	98
Figura 51	101
Figura 52	103
Figura 53	104
Figura 54	105
Figura 55	107
Figura 56	107
Figura 57	108
Figura 58	108
Figura 59	110
Figura 60	111
Figura 61	112
Figura 62	114
Figura 63	115
Figura 64	116
Figura 65	117
Figura 66	119
Figura 67	120

Índice de Tabelas

Tabela 1- Cronograma do Projeto	72
--	----

Índice de Conteúdos CD-ROOM

Pasta A- Relatório de Estágio.

Relatório de Estágio - Lourenço Freitas em formato Word

Relatório de Estágio - Lourenço Freitas em formato PDF

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

Apêndice 1 – Autorização para a Recolha de Imagens

Apêndice 2 – Planificações Semanais.

Apêndice 3 – Diários de Bordo semanais.

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

Apêndice 4 – Autorização para a Recolha de Imagens

Apêndice 5 – Planificações Semanais.

Apêndice 6 – Diários de Bordo semanais.

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

Apêndice 7 – Autorização para a Recolha de Imagens

Apêndice 8 – Planificações Semanais.

Apêndice 9 – Diários de Bordo semanais.

Lista de Siglas

AE – Aprendizagens Essenciais

AFC- Autonomia e Flexibilidade Curricular

CD-ROM – Compact Disc Read-Only Memory

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DAC – Domínios de Autonomia Curricular

DGE – Direção-Geral da Educação

EB – Ensino Básico

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

ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM- Movimento da Escola Moderna

MEPEE1CEB- Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

MTP- Metodologia de Trabalho de Projeto

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PA – Perfil dos Alunos

PAFC- Processos de Autonomia e Flexibilidade Curricular

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PEE- Projeto Educativo de Escola

PP- Prática Pedagógica

PPI- Prática Pedagógica I

PPII- Prática Pedagógica II

PPIII- Prática Pedagógica III

RAM- Região Autónoma da Madeira

TIC- Tecnologia de Informação e Comunicação

UC- Unidade Curricular

Introdução

O presente relatório de estágio foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Relatório da Prática Pedagógica, inserida no 2.º Ano Curricular do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, lecionado na Universidade da Madeira. Este documento tem como principal objetivo refletir criticamente sobre as experiências formativas vivenciadas ao longo do estágio, contextualizando-as à luz dos referenciais teóricos e normativos que orientam a prática educativa em Portugal, bem como evidenciar o desenvolvimento profissional e pessoal do futuro docente.

A estrutura do relatório encontra-se organizada em três partes fundamentais. A primeira parte apresenta o enquadramento teórico e legal da prática pedagógica, abordando documentos orientadores como a Lei de Bases do Sistema Educativo, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, que sustentam o sistema educativo português. Segue-se uma segunda parte dedicada à contextualização dos estágios, onde se descrevem as instituições de acolhimento, os grupos de crianças/alunos e as dinâmicas pedagógicas observadas e implementadas ao longo do percurso formativo. A terceira e última parte centra-se na análise reflexiva das práticas pedagógicas desenvolvidas, destacando as metodologias adotadas, estratégias de diferenciação pedagógica, bem como os desafios enfrentados e aprendizagens construídas ao longo do processo de formação.

O relatório inclui ainda uma coletânea de apêndices disponibilizados em suporte digital (CD-ROM), os quais reúnem documentos relevantes que complementam e sustentam a prática descrita, nomeadamente planificações semanais, diários de bordo, grelhas de observação e outros materiais pedagógicos produzidos durante os estágios, permitindo uma leitura mais aprofundada do percurso realizado.

Este trabalho pretende, assim, não apenas cumprir um requisito académico, mas sobretudo traduzir o compromisso profissional e ético assumido na construção de uma prática pedagógica consciente, fundamentada, crítica e centrada no bem-estar e desenvolvimento global das crianças, enquanto futuros cidadãos ativos, responsáveis e participativos na sociedade.

Capítulo I- Enquadramento Legal e Curricular da Educação em Portugal e na Região Autónoma da Madeira

PARTE I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO

1.1- Organização Curricular Portuguesa

A organização curricular em Portugal assenta num quadro jurídico que garante o direito à educação e à formação integral dos alunos. A Lei de Bases do Sistema Educativo define o sistema educativo como “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), salientando a sua função no desenvolvimento da personalidade e na democratização da sociedade.

O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação. De acordo com este diploma, o currículo deve assegurar “os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Decreto-Lei n.º 55/2018).

Neste contexto, foram definidas as Aprendizagens Essenciais, entendidas como “o conjunto comum de conhecimentos, capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos” (Decreto-Lei n.º 55/2018). Estas funcionam como referência para o desenvolvimento das competências inscritas no Perfil do Aluno, garantindo uma base comum a todos os estudantes.

Outro elemento central é a Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC), que permite às escolas gerir até 25% da matriz curricular, adequando-a ao seu contexto e promovendo a interdisciplinaridade, a integração de projetos e a articulação entre diferentes áreas do saber. Esta possibilidade constitui uma oportunidade para inovar nas práticas pedagógicas, favorecendo a inclusão e a adaptação às necessidades dos alunos.

Assim, a organização curricular portuguesa combina a definição de aprendizagens comuns a nível nacional com mecanismos de flexibilidade que valorizam a diversidade de contextos e contribuem para a promoção de uma educação inclusiva, equitativa e centrada no sucesso de todos os alunos.

1.2- Sistema Educativo da Região Autónoma da Madeira

O sistema educativo da Região Autónoma da Madeira (RAM) apresenta especificidades próprias decorrentes da sua autonomia político-administrativa, prevista na Constituição da República Portuguesa e no Estatuto Político-Administrativo da RAM. Esta autonomia permite adaptar diplomas nacionais à realidade insular, assegurando uma gestão curricular mais próxima das características sociais, culturais e geográficas do arquipélago.

O Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho, procede à adaptação dos regimes previstos no Decreto-Lei n.º 54/2018 (Educação Inclusiva) e no Decreto-Lei n.º 55/2018 (Currículo dos ensinos básico e secundário). Este diploma consagra uma maior capacidade de decisão às escolas da região, nomeadamente ao permitir ultrapassar os limites da flexibilidade curricular definidos a nível nacional e ao possibilitar a integração de componentes específicas de valorização do património e da identidade cultural madeirense.

No preâmbulo do diploma, sublinha-se que a Madeira “assume intencionalmente a diversidade e a contextualização como referentes de todo o trabalho educativo” (Decreto-Lei n.º 11/2020, p.4), o que traduz uma opção clara por articular os princípios nacionais com as particularidades locais. Esta orientação reforça o papel da escola pública como espaço de inclusão, inovação e participação, capaz de responder às necessidades concretas dos alunos e de valorizar o contexto cultural e comunitário em que se insere.

Assim, o sistema educativo da RAM afirma-se pela construção de um modelo que, partindo das orientações nacionais, se reconfigura em função do seu território, potenciando a equidade, a inovação pedagógica e a valorização da identidade regional no percurso formativo dos alunos.

1.3- Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) constitui o alicerce fundamental da política educativa em Portugal, definindo os princípios, objetivos e estrutura do sistema educativo.

Deste modo, a presente lei estabelece a educação como um direito universal e um dever do Estado, garantindo a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar, tal como é afirmado no próprio documento “No acesso à educação e na sua prática é garantido a

todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar”. (Lei n.º 46/86, p. 4)

Ao reconhecer a educação como um processo contínuo e abrangente, a lei orienta-se para o desenvolvimento integral do aluno, contemplando as suas dimensões cognitiva, ética, estética, física e social, preparando-o para a vida em comunidade, para o exercício de uma cidadania responsável e para o mundo do trabalho, tal como é explícito no ponto 4 do Artigo 2.º: “O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.”(Lei n.º 46/86, p. 4)

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) valoriza a autonomia das escolas e a participação ativa da comunidade educativa como formas de garantir uma educação mais próxima das necessidades concretas dos alunos e das comunidades, criando, assim, condições para uma escola mais democrática, inclusiva e centrada nas necessidades dos alunos. Estes princípios são aprofundados e regulamentados pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que estabelece o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação. Para demonstrar que se possui conhecimento acerca dos normativos em vigor, importa referir que este Decreto-Lei aprova tal regime e que, em 2012, foi republicado no Decreto-Lei n.º 137/2012, com alterações que visaram reforçar a autonomia e flexibilizar a organização pedagógica e administrativa das escolas.

De acordo com o artigo 8.º:

“A autonomia é a faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da acção social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos” (Decreto-Lei n.º 75/2008, p. 8).

No contexto do estágio, o conhecimento e a aplicação destes princípios revelaram-se fundamentais para compreender as dinâmicas organizacionais e institucionais e pedagógicas da escola, bem como para refletir criticamente sobre o papel do educador como agente ativo na construção de uma escola democrática.

A articulação entre as orientações normativas e a prática pedagógica permitiu observar de que forma a autonomia, a flexibilidade curricular e a participação da

comunidade contribuem para responder de forma mais eficaz e contextualizada às necessidades dos alunos.

1.4- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), homologadas pelo Despacho n.º 9180/2016, constituem um documento de referência essencial para a prática pedagógica dos educadores de infância em Portugal. Estas orientações “baseiam-se nos objetivos globais pedagógicos definidos pela referida Lei e destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas” (Silva et al., 2016, p. 5). A versão atualmente em vigor resulta da revisão da primeira versão das OCEPE, que esteve em aplicação de 1997 até 2016, ano em que foi publicada a presente versão revista.

Estas orientações foram concebidas com o objetivo de reforçar a intencionalidade educativa do trabalho desenvolvido com crianças “entre os 3 anos e a entrada na escolaridade obrigatória”, respeitando simultaneamente as especificidades do desenvolvimento infantil e a diversidade sociocultural dos contextos. (Silva et al. 2016, p. 5)

As OCEPE valorizam a criança como sujeito ativo no seu processo de aprendizagem, ao reconhecer a capacidade que esta tem “para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem”, deste modo, deve ser encarada “como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas (...)” (Silva et al. 2016, p. 9)

O currículo para a educação pré-escolar é, por isso, entendido como o “conjunto das interações, experiências, atividades, rotinas e acontecimentos planeados e não planeados que ocorrem num ambiente educativo inclusivo, organizado para promover o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças”. (Silva et al. 2016, p. 106)

O conceito de currículo presente nas OCEPE apela ao reconhecimento das experiências, na mesma linha de pensamento e, tal como está estabelecido no Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, o currículo pode também ser entendido:

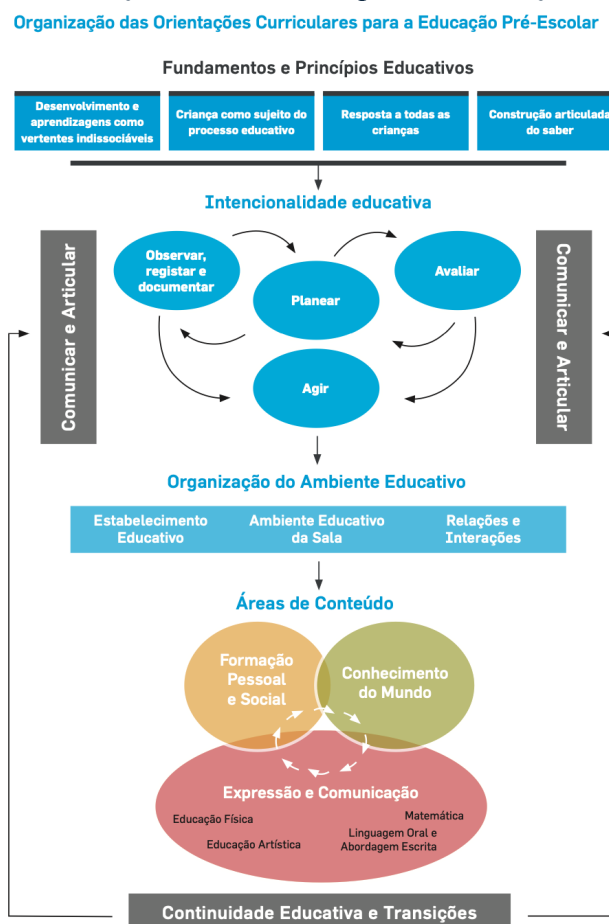
Como um elemento central do sucesso das políticas de educação, ao considerar-se de forma muito clara que o âmago do sistema educativo são as crianças, os

alunos e as suas aprendizagens. E a uma escola com o mandato social do dever de a todos incluir nos caminhos do sucesso, exige-se excelência nas respostas às aprendizagens de cada um e de todos, olhando para as diferentes subculturas que aí se intersejam como autênticos desafios para a realização da vida de cada um. (p.6)

Esta abordagem baseia-se numa pedagogia centrada na criança, sustentada por uma articulação constante entre a intencionalidade educativa do adulto e a exploração ativa da criança no meio envolvente, ou seja, a ação do adulto “caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação.” (Silva et al. 2016, p. 5)

Neste sentido, a estrutura global das OCEPE pode ser representada pelo seguinte esquema, que sintetiza os seus principais componentes e a forma como se articulam:

Figura 1
Organização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar



Nota: Retirado das OCEPE (p.12)

O documento estrutura-se em torno de três áreas de conteúdo fundamentais:

1. **Formação pessoal e social** – promovendo o desenvolvimento da autonomia, da identidade e da convivência com os outros;
2. **Expressão e comunicação** – incluindo linguagem oral e escrita, matemática, expressão plástica, dramática, musical e motora;
3. **Conhecimento do mundo** – incentivando a curiosidade, a observação e a compreensão dos fenômenos naturais e sociais.

Estas áreas de conteúdo não são compartimentadas, mas integradas numa abordagem holística, que permite à criança construir aprendizagens significativas a partir das interações com o meio, com os outros e consigo própria. As OCEPE destacam ainda a importância do brincar como forma privilegiada de aprendizagem, defendendo que é “a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” e do ambiente educativo como terceiro educador, o que exige do profissional um papel reflexivo e intencional na organização do espaço, do tempo e das interações. (Silva et al. 2016, p. 10)

No contexto do estágio realizado na Prática Pedagógica I, as OCEPE serviram de guia orientador para a planificação, observação e avaliação das experiências pedagógicas, sendo evidente a sua influência na forma como se promoveu a participação ativa das crianças, a construção de relações educativas significativas e a criação de contextos de aprendizagem ricos e desafiantes. A sua aplicação permitiu compreender a importância de uma abordagem flexível, adaptada às características do grupo, e a relevância do trabalho colaborativo entre profissionais na construção de um projeto pedagógico coerente com os princípios das OCEPE.

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

A organização curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico tem como principal finalidade garantir uma formação sólida e equilibrada, promovendo o desenvolvimento global da criança nas suas diferentes dimensões: cognitiva, social, emocional e física. Para isto encontram-se definidos 10 objetivos gerais para a Organização Curricular e Programas (4.º Edição).

Este ciclo, que abrange os quatro primeiros anos da escolaridade obrigatória, representa uma etapa decisiva no percurso educativo dos alunos, pois, é neste momento

que se lançam as bases das aprendizagens futuras e se consolidam hábitos, atitudes e competências fundamentais, onde através do “confronto com os problemas concretos da sua comunidade e com a pluralidade das opiniões nela existentes que os alunos vão adquirindo a noção da responsabilidade perante o ambiente, a sociedade e a cultura em que se inserem” (Direção Geral da Educação [DGE], 2015, p.102)

De acordo com o Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 2 de abril, que adapta à Região Autónoma da Madeira o regime jurídico estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, relativamente à organização e gestão do currículo dos ensinos básico e secundário, o 1.º Ciclo do Ensino Básico estrutura-se em componentes do currículo que integram áreas curriculares disciplinares e áreas curriculares não disciplinares, conforme previsto no Anexo I do diploma.

As áreas curriculares disciplinares incluem Português, Matemática, Estudo do Meio e as Expressões, estas últimas abrangendo tanto a vertente artística como a Educação Física, podendo ainda, em determinados contextos educativos, integrar-se o ensino da Língua Inglesa desde os primeiros anos.

As áreas curriculares não disciplinares, como o Apoio ao Estudo e o Domínio de Autonomia Curricular (DAC), assumem um papel estruturante na articulação de saberes, potenciando o desenvolvimento de projetos interdisciplinares que se ajustam aos interesses, aos contextos e às necessidades dos alunos, contribuindo para uma formação integral e coerente.

Esta organização curricular assenta numa visão integrada e centrada na criança, procurando criar ambientes de aprendizagem significativos e motivadores. Mais do que transmitir conteúdos, pretende-se promover o gosto por aprender, a curiosidade, o espírito crítico e a cooperação. O currículo, referido e fundamentado no tópico anterior, é, por isso, um instrumento vivo e flexível, que se constrói diariamente a partir das interações entre alunos, professores e comunidade.

Durante os estágios realizados nas Práticas Pedagógicas I e III, foi possível observar de perto como esta estrutura curricular se concretiza nas rotinas da sala de aula. A gestão do tempo letivo, a forma como as atividades são organizadas e a diversidade de estratégias adotadas refletem a intenção de ir ao encontro das necessidades de cada grupo e de cada criança, para além do mais, a autonomia dos professores, o trabalho em equipa e a capacidade de adaptação às dinâmicas da turma revelaram-se fundamentais para proporcionar experiências de aprendizagem mais ricas e inclusivas.

Esta vivência permitiu-me compreender melhor o papel central que a organização curricular assume na construção de uma escola mais justa, participativa e promotora do sucesso de todos.

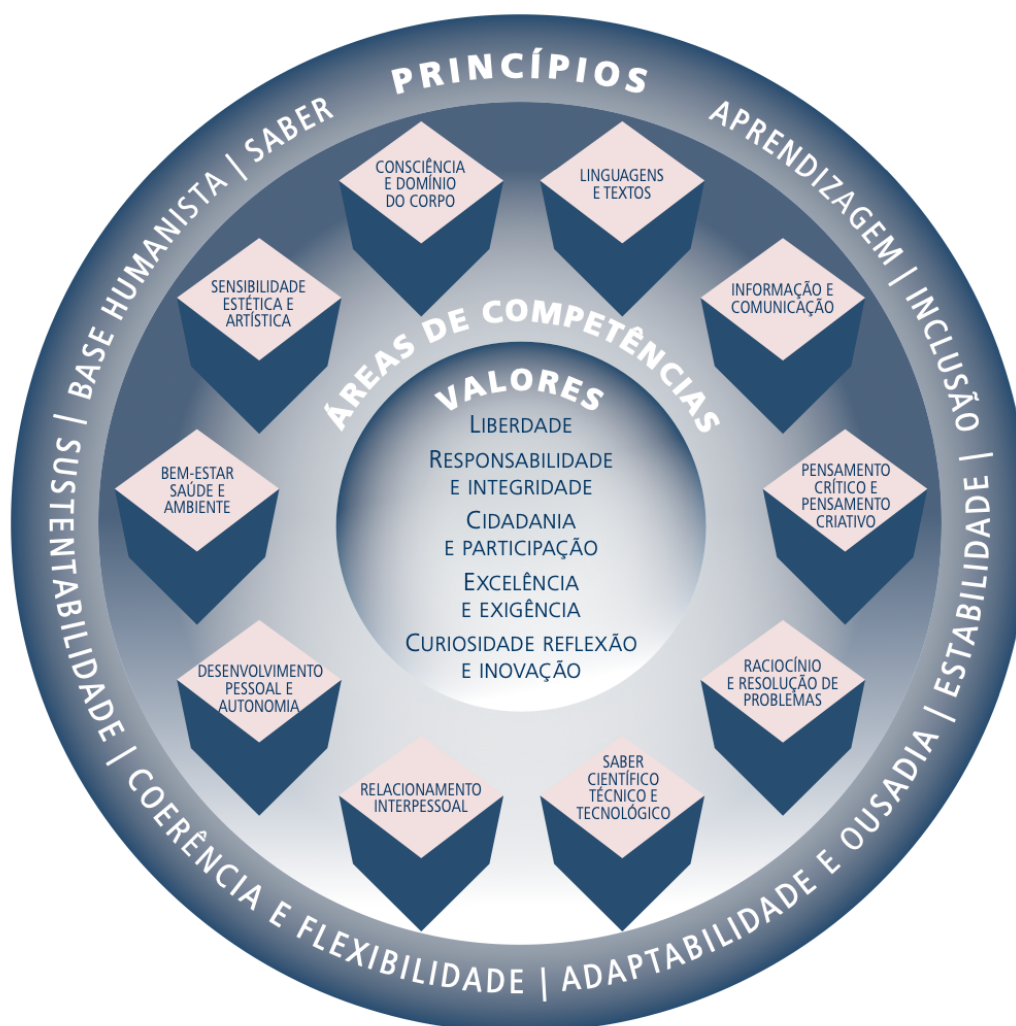
1.5.1- O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), aprovado pelo Despacho n.º 6478/2017, é um documento de referência central no sistema educativo português. Este define a visão de um aluno que, ao concluir a escolaridade obrigatória, deve ser capaz de “tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável.” (PASEO, 2017, p. 10). Este perfil articula-se com os princípios da escola inclusiva e da aprendizagem ao longo da vida, assumindo-se como orientação curricular e pedagógica para todos os níveis de ensino.

Baseado em valores humanistas, o PASEO coloca a dignidade humana, a liberdade, o bem comum e a justiça no centro do processo educativo (p. 5). Estes valores guiam o desenvolvimento de dez competências-chave que devem ser promovidas ao longo de toda a escolaridade, entre as quais se destacam o pensamento crítico e criativo, a resolução de problemas, a comunicação, a colaboração, a sensibilidade estética e artística, e a consciência ecológica e tecnológica, entre outros que podem ser observados na figura que se segue.

Figura 2

Esquema sobre os princípios, áreas de competências e valores



Nota: Retirado do (PASEO, 2017, p. 11)

Este documento não define metas de desempenho rígidas, mas “assume uma natureza necessariamente abrangente, transversal e recursiva” (p.8) e defende que “cada área curricular contribui para o desenvolvimento de todas as áreas de competências consideradas no Perfil dos Alunos” (PASEO, 2017, p. 9).

É, por isso, um instrumento de referência para a planificação, avaliação e reflexão pedagógica, contribuindo “para a organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva” (PASEO, 2017, p. 8), incentivando práticas centradas no aluno, no desenvolvimento da sua autonomia e na construção de uma aprendizagem significativa.

Figura 3

Relação entre conhecimentos, capacidades e atitudes na construção de competências



Nota: Retirado do (PASEO, 2017, p. 19)

Durante todos os estágios, tornou-se evidente a relevância do PASEO na definição das práticas educativas. Foi possível observar como os docentes procuravam alinhar os seus projetos e estratégias com os princípios deste documento orientador, promovendo atividades que desenvolvessem a autonomia, a criatividade, a cooperação e a consciência social dos alunos. Esta prática refletia precisamente a finalidade descrita no documento, ao indicar que “a finalidade é a de contribuir para a organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva” (PASEO, 2017, p. 8).

No âmbito de abordagens pedagógicas mais abertas, pode recorrer-se ao Domínio de Autonomia Curricular (DAC) como dispositivo organizador que possibilita a articulação de diferentes áreas do saber e o desenvolvimento de projetos interdisciplinares.

O PASEO revelou-se particularmente útil para orientar o trabalho interdisciplinar e dar sentido às aprendizagens, permitindo uma abordagem pedagógica mais significativa. A sua aplicação prática mostrou-se, assim, fundamental na construção de uma escola mais humanista e integradora, alinhada com a missão do sistema educativo de “formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos” (PASEO, 2017, p. 5), capazes de responder aos desafios da sociedade contemporânea.

1.5.2- Aprendizagens Essenciais (AE)

As Aprendizagens Essenciais (AE) desempenham um papel central na orientação do trabalho pedagógico nas escolas, funcionando como uma referência clara para a planificação, a realização e a avaliação do ensino e da aprendizagem. Estas aprendizagens visam apoiar o desenvolvimento das competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída

da Escolaridade Obrigatória e garantem que todos os alunos, independentemente do seu contexto, tenham acesso a um conjunto comum de saberes essenciais.

Tal como referido por Cohen e Fradique (2018), as AE constituem o “conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina (...)” (p.28). Em vez de impor limites ao que se deve ensinar, estas abrem caminho para práticas mais flexíveis e contextualizadas.

Assentam numa estrutura composta por três dimensões: conhecimentos, capacidades e atitudes e clarificam “o que os alunos devem saber, os processos cognitivos que devem ativar para adquirir esse conhecimento e o saber fazer a ele associado, numa dada disciplina, num dado ano de escolaridade” (DGE, 2018)

Neste sentido, a avaliação assume um carácter integrador e reflexivo, reconhecendo o progresso individual e a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem. Como afirmam as autoras Cohen e Fradique, a “aprovação do aluno depende das aprendizagens realizadas, decorrentes da articulação entre a base comum de referência e o aprofundamento de outros conteúdos e temas, em consonância com as áreas das competências inscritas no PA” (DGE, 2017) citado por (Cohen & Fradique, 2018). Esta abordagem permite uma avaliação mais justa e significativa, alinhada com os princípios de equidade e qualidade defendidos no sistema educativo português.

Mais do que cumprir um programa fechado, cabe ao professor articular os referenciais comuns com os contextos específicos da turma, promovendo oportunidades de aprofundamento e diferenciação pedagógica.

Durante os estágios realizados quer na Prática Pedagógica I, quer na Prática Pedagógica II, as Aprendizagens Essenciais revelaram-se uma ferramenta essencial para organizar as atividades letivas, garantir coerência entre objetivos e práticas e, sobretudo, promover aprendizagens mais significativas, ajustadas ao ritmo e ao perfil de cada grupo de alunos.

1.5.3- Estratégia Nacional da Educação Para a Cidadania (ENEC)

A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), aprovada em 2017, é um documento orientador que visa promover uma educação integral e humanista, fundamentada em valores democráticos e na construção de uma sociedade mais justa,

participativa e inclusiva. Esta estratégia reconhece que “a Cidadania não se aprende simplesmente por processos retóricos, por ensino transmissivo, mas por processos vivenciais” (DGE, 2017, p. 5), defendendo, assim, uma abordagem ativa e transversal à cidadania, integrando-a no quotidiano escolar.

A ENEC propõe uma abordagem curricular que “está integrada no currículo, nas atividades letivas e não letivas, nas práticas diárias da vida escolar e sua articulação com a comunidade” (DGE, 2017, p. 6), promovendo o envolvimento de todos os intervenientes na comunidade educativa.

Os diversos domínios da cidadania, que orientam a sua abordagem transversal ao longo da escolaridade obrigatória, estão representados na figura seguinte:

Figura 4
Domínios temáticos da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania



Nota: retirado do documento (ENEC, 2017, p.7)

Cada domínio representa uma área temática prioritária que deve ser trabalhada ao longo da escolaridade obrigatória, de forma integrada nas várias disciplinas e contextos escolares.

A sua operacionalização concretiza-se, entre outros, através da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, com objetivos claros de desenvolver “competências pessoais e sociais”, fomentar o bem-estar coletivo e incentivar a participação ativa e crítica dos alunos (DGE, 2017, p. 6).

No contexto do estágio, foi possível observar como esta estratégia se traduz em práticas educativas que valorizam o diálogo, o respeito pela diversidade e a responsabilidade social, tendo contribuído de forma significativa para a formação de alunos mais conscientes, informados e empenhados na transformação do meio em que se inserem.

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

A articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico constitui uma etapa fundamental para garantir a continuidade das aprendizagens e o desenvolvimento harmonioso das crianças. Esta transição não deve ser encarada como uma rutura, mas como um processo progressivo e articulado. De acordo com as OCEPE:

“a comunicação que o/a educador/a estabelece com os pais/ famílias é fundamental para facilitar a transição do meio familiar, ou da creche, para a educação pré-escolar, é também importante para que os pais/famílias tenham um papel ativo no momento da transição para o 1.º ciclo” (DGE, 2016, p. 103).

Este processo deve ser acompanhado com atenção, de forma a criar condições educativas que favoreçam o bem-estar e a confiança das crianças. Nesse sentido, o mesmo documento sublinha a importância da “adoção de práticas pedagógicas diferenciadas” a fim de “proporcionar a cada criança experiências e oportunidades de aprendizagem estimulantes, que lhe permitam desenvolver todo o seu potencial, criando assim condições favoráveis para iniciar o 1º ciclo com segurança” (DGE, 2016, p. 101).

A continuidade educativa implica, também, o reconhecimento do percurso individual de cada criança. Assim, torna-se essencial valorizar as experiências anteriores da criança e criar condições para que as aprendizagens construídas possam ser reconhecidas e desenvolvidas (DGE, 2016, p. 14). Esta abordagem permite que a criança mantenha um sentimento de pertença e continuidade, facilitando a sua adaptação ao novo contexto escolar, sem perder o vínculo com o que já construiu em termos de saberes e relações.

Esta articulação entre ciclos está igualmente presente no PASEO, onde se reconhece que “os documentos curriculares e outros que sustentam a educação pré-escolar garantem a coerência dentro do sistema educativo” (PASEO, 2017, p. 8). O mesmo documento reforça a importância de assegurar “uma visão de criança e de educação que promova a continuidade educativa, fundada em intencionalidades pedagógicas, princípios e valores” (PASEO, 2017, p. 8). Esta visão integrada da escolaridade permite que a aprendizagem seja encarada como um processo progressivo e centrado no aluno.

Tal como refere o PASEO, “É neste contexto que a escola, enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde os alunos adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar” (PASEO, 2017, p.7), contribuindo para uma escola mais equitativa, inclusiva e humanista, desde os primeiros anos do percurso escolar.

Ao longo dos diferentes estágios, tornou-se evidente a relevância da articulação entre ciclos, expressa em práticas como a observação cruzada entre docentes, a organização de momentos de partilha e a elaboração de estratégias pedagógicas que valorizam a continuidade das rotinas, das linguagens e das metodologias. Contudo, na Prática Pedagógica I, ao acompanhar um grupo de crianças de 5 anos, em transição para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, estes aspetos revelaram-se de forma particularmente significativa.

Estas práticas permitiram acompanhar de forma mais próxima as crianças no seu processo de adaptação, promovendo uma entrada no 1.º Ciclo mais segura, positiva e motivadora. A articulação entre ciclos revelou-se, assim, um aspeto essencial para garantir o sucesso educativo, o bem-estar das crianças e a construção de uma escola mais inclusiva, que respeita os percursos individuais e valoriza a educação como um processo contínuo e integrado.

Capítulo II- Abordagens Pedagógicas para uma Aprendizagem Significativa

2.1- Planificar Aprendizagens Significativas

A planificação assume um papel essencial, pois permite antever as atividades a desenvolver e identificar os elementos mais relevantes a considerar. Importa salientar que

este processo é dinâmico e pode ser ajustado até ao momento da sua concretização, tal como refere Brée (2014), a planificação é “a fase (...) que consiste na elaboração de um plano no qual se define um objetivo e a sequência de passos para atingi-lo” (p. 30).

Neste sentido, a planificação não deve ser entendida como um processo estanque, mas antes como uma ferramenta de orientação que apoia a tomada de decisões pedagógicas conscientes e intencionais, sendo assim, permite ao mesmo tempo, articular objetivos com metodologias, estratégias, recursos e formas de avaliação, promovendo uma prática pedagógica coerente e centrada nas necessidades e interesses das crianças.

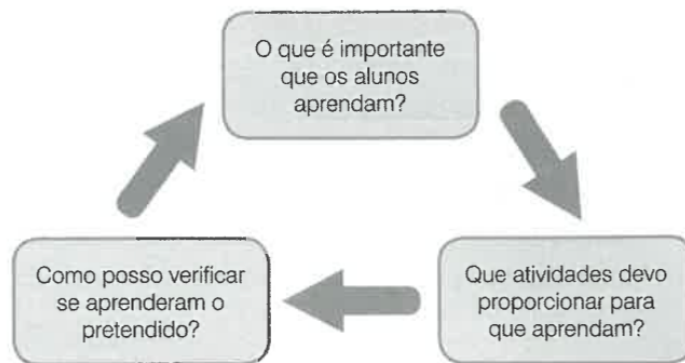
É ainda de acrescentar que, quando um educador ou professor procede à construção de uma planificação, este “deverá selecionar, organizar e apresentar o conteúdo ao aluno, recorrendo à imaginação e à criatividade, a fim de garantir o interesse do aluno e ao mesmo tempo ir ao encontro das suas necessidades” (Santos, Cardoso, & Lacerda, 2016, p. 1046).

Tal como referido anteriormente, o professor deve ter sempre em conta o grupo com o qual está a trabalhar, definindo os objetivos que considera serem os mais pertinentes. Todavia, tal como salientam Silva e Lopes (2015), “o professor pode, (...), definir outros objetivos que considere relevantes atendendo, por exemplo, às características dos alunos e/ou às características das atividades de aprendizagem que selecionou” (p. 7).

Para além desta dimensão, é importante sublinhar que a planificação deve ser encarada como um processo flexível e aberto, capaz de integrar contributos que emergem no decorrer da ação educativa. Esta flexibilidade ganha ainda maior relevância quando associada a metodologias como por exemplo o MEM, nas quais a criança é chamada a assumir um papel ativo na construção do seu percurso de aprendizagem. Assim, a planificação não é apenas elaborada para as crianças, mas também com as crianças, permitindo articular os seus interesses, necessidades e iniciativas espontâneas com os objetivos definidos pelo educador.

Na figura seguinte, apresentam-se algumas questões fundamentais que, segundo Silva e Lopes (2015), devem ser consideradas no momento de planear.

Figura 5
Questões para uma planificação eficaz



Nota: retirado de Lopes e Silva (2015, p. 5)

Esta representação gráfica sintetiza três questões centrais do processo de planificação: identificar o que é importante que os alunos aprendam; selecionar as atividades mais adequadas para promover essas aprendizagens; e definir estratégias para verificar se os objetivos foram alcançados. Esta lógica circular demonstra o caráter contínuo e reflexivo da planificação, evidenciando que avaliar não é apenas verificar resultados, mas também um momento de reajuste e reorientação da prática.

Nesta perspectiva, considero fundamental que o educador organize previamente as atividades, de forma a antecipar o que será trabalhado ao longo do dia, refletir sobre os materiais necessários e avaliar se estes são acessíveis e adequados ao contexto. Além disso, a planificação deve ajudar a perceber se as propostas são exequíveis com o grupo em questão, tendo em conta as suas características, ritmos e dificuldades específicas. Ao mesmo tempo, ao integrar a participação das crianças no processo, assegura-se uma prática pedagógica mais democrática, coerente e alinhada com os princípios do MEM, que valoriza a aprendizagem como construção partilhada e intencional.

Na Prática Pedagógica I, realizada numa sala organizada segundo os princípios do MEM, esta perspectiva tornou-se particularmente evidente. A planificação não era construída apenas pelo educador, mas articulada com as crianças, a partir dos seus interesses e necessidades, refletidos, por exemplo, nos conselhos de grupo e nas propostas que surgiam do quotidiano da sala. Esta dinâmica reforçou a ideia de que planear implica, simultaneamente, antecipar e abrir espaço para a participação ativa das crianças, tornando a planificação um instrumento verdadeiramente democrático e ajustado à realidade do grupo.

2.2- Papel do Professor

O papel do professor na educação contemporânea ultrapassa amplamente a função tradicional de transmissor de conhecimentos. Na realidade, o professor é reconhecido como um agente central no desenvolvimento do currículo, com responsabilidade ativa na sua avaliação, na reflexão sobre as opções pedagógicas a tomar, bem como na sua exequibilidade e adequação aos contextos específicos de cada comunidade escolar (Decreto-Lei n.º 55/2018, p. 2930).

Na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, esta missão adquire uma complexidade particular, dada a diversidade de ritmos de aprendizagem, interesses e necessidades que caracterizam estas fases do desenvolvimento infantil. De facto, como se refere, “o papel do professor é extremamente complexo” (Lima J. Á., 1996, p. 50), não só pela multiplicidade de funções que desempenha, mas também pela constante exigência de adaptação às circunstâncias e aos alunos.

Para além da componente pedagógica, o professor assume funções de acompanhamento, escuta, organização, avaliação e gestão emocional. Como se afirma no livro redigido por Lima (1996):

Exige-se-lhes que estimulem os alunos mais rápidos, sigam aqueles que trabalham lentamente, velem pela atmosfera da aula, programem as suas atividades, avaliem, aconselhem, recebam os pais e conversem com eles sobre a evolução dos seus filhos, organizem atividades extra-escolares, participem nos conselhos de professores (...) (p. 52).

A estes desafios soma-se ainda a ambivalência da sua presença em sala de aula, pois, muitas vezes, “o professor alterna, centenas de vezes durante o dia, entre dois papéis contraditórios, o de pai amigo e o de mestre disciplinador” (Lima J. Á., 1996, p. 52).

Esta acumulação de responsabilidades é, por vezes, desproporcional face ao tempo e aos recursos disponíveis, uma vez que “os professores são sujeitos a uma acumulação de responsabilidades que são desproporcionadas em relação ao tempo e aos meios de que dispõem” (Lima J. Á., 1996, p. 52). Ainda assim, cabe ao professor garantir um ambiente educativo seguro e estimulante, promotor de aprendizagens significativas e de relações saudáveis.

Durante o estágio, foi possível experienciar e observar a exigência e a amplitude deste papel, que exige equilíbrio constante entre a planificação intencional, a flexibilidade na resposta às situações imprevistas, e a capacidade de gerir diferentes dimensões: afetiva,

cognitiva, social e organizacional. A atuação do professor revelou-se, assim, fundamental na mediação pedagógica, na promoção do bem-estar das crianças e na construção de uma escola verdadeiramente centrada no aluno.

2.3- Promover uma Aprendizagem Significativa

As experiências vivenciadas no âmbito das diversas práticas pedagógicas possibilitaram aprofundar a compreensão teórica do conceito, cuja origem remonta a 1963 com o psicólogo educativo David Ausubel, que “avançou com essa expressão e desenvolveu as ideias essenciais” (Crato, 2025). Para além dessa dimensão teórica, permitiram ainda reconhecer a sua relevância prática na criação de ambientes educativos estimulantes, inclusivos e centrados nos alunos.

A aprendizagem significativa constitui um dos pilares fundamentais de uma educação centrada no aluno e orientada para o seu desenvolvimento integral. No contexto educativo, esta abordagem valoriza a construção de saberes relevantes, contextualizados e conectados aos conhecimentos prévios dos alunos, permitindo que a nova informação seja compreendida, assimilada e aplicada de forma duradoura.

Em contrapartida, a aprendizagem mecânica “ocorre com a incorporação de um conhecimento novo de forma arbitrária, ou seja, o aluno precisa aprender sem entender do que se trata ou compreender o significado do porquê”; além disso, trata-se de uma aprendizagem “literal” em que “o aluno aprende exatamente como foi falado ou escrito, sem margem para uma interpretação própria” (Braathen, 2012, p. 65).

Este tipo de aprendizagem baseia-se essencialmente na repetição e na memorização, frequentemente desvinculada da experiência concreta, já a aprendizagem significativa, pelo contrário, promove a compreensão aprofundada, a mobilização do pensamento crítico e a capacidade de transferir os conhecimentos para diferentes situações da vida real.

Como referem alguns autores, “a aprendizagem significativa é aquela que se relaciona com as vivências do estudante” e constitui “um meio de se conhecer a si próprio e interagir com o próximo” (Crato, 2025, p. 58), destacando-se, por isso, como instrumento fundamental para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

Esta perspetiva exige, por parte do docente, uma planificação intencional e flexível, que tenha em conta os interesses, as necessidades e os ritmos de cada grupo, criando condições para que os conteúdos curriculares façam sentido na vida dos alunos.

Da mesma forma, a mera transmissão de factos isolados e descontextualizados como “aprender que o número pi é um número irracional”, pode não ter qualquer relevância para os alunos se não se integrar numa lógica de sentido e aplicabilidade. A chave está, assim, em tornar o conhecimento próximo das vivências dos alunos e dotá-lo de significado pessoal e funcional (Crato, 2025, pp. 55, 56).

Como se defende, “na vida, as informações acumulam-se, e mais tarde ou mais cedo vêm a ser úteis. O que se aprende em ciência por simples curiosidade pode tornar-se útil na nossa atividade futura” (Crato, 2025, p. 57), o que reforça a importância de cultivar a curiosidade e a exploração desde cedo.

Assim, a aprendizagem significativa revelou-se essencial na construção de uma prática pedagógica intencional e refletida, orientada para a formação de cidadãos críticos, autónomos e preparados para os desafios do mundo atual.

No decorrer dos estágios, principalmente aqueles realizados no âmbito do 1.º Ciclo de escolaridade, pude experienciar diretamente o impacto de estratégias pedagógicas que favoreceram a construção de aprendizagens significativas, nomeadamente através da planificação de atividades contextualizadas, da promoção da participação ativa das crianças e da valorização dos seus conhecimentos prévios. Deste modo, foi possível observar momentos em que a aprendizagem se revelou verdadeiramente compreendida.

2.3.1- Metodologias Ativas: Aprender Fazendo

As metodologias ativas propõem uma abordagem pedagógica que enfatiza o papel central do aluno no processo de aprendizagem, deslocando o foco da simples transmissão de conteúdos para a construção ativa e crítica do conhecimento, ou seja, este tipo de “abordagens pedagógicas diferenciadas assentam no princípio de que os alunos devem assumir uma maior responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento” (Cohen & Fradique, 2018, p. 60). Neste modelo “há uma migração do ‘ensinar’ para o ‘aprender’, o desvio do foco do docente para o aluno, que assume a corresponsabilidade pelo seu aprendizado”, (Souza, Iglesias, & Pazin-Filho, 2017, citado em Diesel, Baldez, & Martins, 2017, p. 273) .

A prática do aprender fazendo assenta na ideia de que o conhecimento se constrói a partir da experiência e da participação ativa do estudante. Os autores destacam que o aluno tem um “papel ativo como protagonista do seu processo de aprendizagem,

interagindo com o conteúdo ouvindo, falando, perguntando e discutindo” sendo assim, “estará exercitando diferentes habilidades como refletir, observar, comparar, inferir, dentre outras, e não apenas ouvindo aulas expositivas, muitas vezes mais monologadas que dialogadas.” (Diesel, Baldez, & Martins, 2017, p. 276).

Esta mudança implica que o aluno esteja envolvido em tarefas como investigação, resolução de problemas e desenvolvimento de projetos, que mobilizam múltiplas dimensões cognitivas e emocionais, tal como reforça Cohen e Fradique (2018) “é imperativo que os alunos participem ativamente na tomada e avaliação das decisões” (p. 60)

O conceito de aprendizagem ativa é reforçado pela necessidade de reflexão sobre a prática. Neste modelo, o papel do professor também se transforma, devendo este “orientá-los para que pensem por si próprios, para que aceitem a responsabilidade da sua própria aprendizagem” (Cohen & Fradique, 2018, p. 60). Ele deixa de ser apenas transmissor de conteúdos para se tornar um mediador do processo educativo, organizando o ambiente de aprendizagem e criando oportunidades de participação significativa.

A relevância das metodologias ativas manifesta-se precisamente nesta mudança de perspectiva sobre o papel do professor, uma vez que é através delas que se concretiza a mediação e a criação de contextos de aprendizagem significativos. Estratégias como a aprendizagem baseada em projetos, a gamificação, a aprendizagem cooperativa e colaborativa e o ensino por pares permitem aos alunos envolver-se ativamente na construção do conhecimento, assumindo responsabilidades, colaborando e desenvolvendo competências transversais essenciais. Durante os estágios realizados nas três práticas pedagógicas, a implementação destas metodologias demonstrou-se particularmente eficaz para promover o envolvimento, a motivação e a autonomia dos alunos, confirmando a importância da ação docente enquanto facilitador de experiências educativas que ultrapassam a mera transmissão de conteúdos.

Neste sentido, estas práticas revelam-se também coerentes com os objetivos definidos no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, que defende “uma educação escolar em que os alunos desta geração global constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista” (DGE, 2017, p. 10), destacando a necessidade de formar cidadãos autónomos, críticos e participativos, capazes de intervir ativamente na sociedade contemporânea.

2.3.2- Importância do Jogo na Didática

O jogo é, desde cedo, uma das formas mais naturais através do qual a criança interage com o mundo que a rodeia. Mais do que uma simples atividade de lazer, jogar representa, para muitos educandos, a primeira oportunidade de aprender de forma ativa, envolvente e significativa. Tal como defende Neto, “é uma das formas mais comuns de comportamento durante a infância” (2003, p. 5), o que reforça a sua presença transversal nas experiências e rotinas do quotidiano infantil.

Ao brincar, a criança experimenta, descobre, questiona e recria a realidade, tudo isto sem a rigidez das estruturas formais do ensino, mas com um enorme potencial. Esta forma de expressão espontânea não apenas estimula o pensamento e a imaginação, como também permite à criança lidar com emoções, resolver conflitos e explorar diferentes papéis sociais.

Esse potencial pode ser visto como “uma autêntica escola de disciplina, de despoletar de emoções e afectos, um espaço de liberdade que a criança voluntariamente aceita e exercita, pondo à prova as qualidades do jogador” (Sarmiento, et al., 2017).

Na prática pedagógica, o jogo pode e deve ser entendido como uma ferramenta pedagógica valiosa, capaz de promover o desenvolvimento integral dos alunos. Para além de estimular a criatividade, favorece o raciocínio, desenvolve competências sociais e, acima de tudo, motiva. Quando adequadamente orientado, o jogo torna-se um meio poderoso de consolidação de aprendizagens e de promoção da autonomia, uma vez que incentiva o envolvimento ativo da criança nas tarefas propostas.

Ao integrar o jogo nas estratégias de ensino, o educador/professor aproxima-se do universo da criança e transforma a aprendizagem num processo mais dinâmico, interativo e, muitas vezes, mais eficaz. O ato de brincar, quando reconhecido como uma linguagem educativa, permite ao adulto entrar no território simbólico da criança, compreender melhor as suas necessidades e ajustar as práticas pedagógicas ao seu ritmo e interesse.

Nesta conformidade, o jogo infantil coletivo constitui-se como um imenso campo gerador de novas amizades e potenciador da aquisição de novas competências pessoais e sociais, onde as crianças aprendem as regras da convivência e da cooperação entre si, a querer ganhar e a saber perder, enfim, a cultivar padrões de autoestima que muito lhe aproveitarão vida fora, uma vez que a expressão do jogo tem muito que ver com a vida social da criança (Grigorowitschs, 2009). (Sarmiento, et al., 2017)

Em suma, o jogo revela-se uma dimensão essencial na educação infantil, não apenas como meio de expressão e descoberta, mas como uma verdadeira ponte entre o mundo interno da criança e os saberes formais que se pretendem construir. Reconhecer o valor do jogo no contexto educativo é, por isso, compreender que aprender e brincar não são realidades opostas, mas sim complementares, cujo equilíbrio pode tornar a experiência educativa mais rica e transformadora.

2.3.3- O Valor Educativo do Espaço Exterior

É tempo de acabar com a ideia de que todas as crianças, enquanto alunos, devem ser iguais à partida e aprender as mesmas coisas, no mesmo local e à mesma hora, numa formação rígida e automatizada fora de uma validação ecológica das competências necessárias ao seu futuro como cidadãos ativos e empreendedores. (Neto, 2020, p. 144)

O espaço exterior, embora muitas vezes entendido apenas como uma área de recreio ou decompressão, assume, na verdade, um papel educativo de grande relevância, “Sim, o lado de fora da sala pode ser uma sala de aula incrível, onde aprender inclui movimento, pesquisa e interação.” (Neto, 2020, p. 140)

Tal como defende Neto (2020) “A receita para o sucesso escolar, para formar crianças e jovens mais saudáveis, física e mentalmente, assenta numa premissa simples: brincar muito, de preferência ao ar livre e com propostas pedagógicas centradas no aluno e na aprendizagem.” (p. 145)

Na mesma linha de pensamento, quando planificado de forma intencional, este espaço transforma-se num ambiente rico em estímulos, tais como “(subir às árvores, escorregar, rebolar no chão ou na areia, esconder-se, jogar à bola, andar de patins, de skate, de bicicleta (...))” (Neto, 2020, p. 151), onde a criança pode explorar e descobrir livremente, para além de interagir com os outros de forma espontânea e significativa.

Neste contexto, o contacto com a natureza revela-se essencial, não só enquanto espaço de movimento e liberdade, mas também como meio privilegiado para o desenvolvimento integral dos sentidos e da perceção. Como refere o mesmo autor, Neto (2020), “Ao estarmos em contacto com a natureza, podemos desenvolver a nossa máquina humana sensorial e perceptiva através da estimulação visual, auditiva, tátil, olfativa, etc. (...)”, contribuindo para uma aprendizagem mais rica e voltada para a experiência direta com o meio envolvente. (pp. 152, 153)

Complementando este pensamento, percebo que as crianças “do nosso tempo não podem ficar encurraladas no seu corpo inativo dentro de casa ou na escola (...)”, é extremamente importante que estes contactem com a natureza e com o exterior, “brincando de forma desafiadora e com uma margem de risco adequada à sua condição de desenvolvimento.” (Neto, 2020, p. 179)

Em suma, o espaço exterior revela-se como um cenário de aprendizagem emergente de enorme potencial, onde a criança aprende através da experiência, do corpo em movimento e da relação com o mundo natural. Longe de se limitar a um simples momento de pausa ou recreio, o exterior torna-se um lugar de descoberta, autonomia e desenvolvimento sensorial, cognitivo e social, aspetos estes referidos e fundamentados ao longo do texto.

Reconhecer a sua importância implica repensar práticas pedagógicas que, ainda hoje, tendem a privilegiar contextos fechados e formatos uniformizados de ensino, deste modo, ao integrar o espaço exterior como parte ativa do processo educativo, abre-se caminho para uma educação mais rica e alinhada com as necessidades reais das crianças do presente.

2.3.4- Interdisciplinaridade no Contexto Educativo

A interdisciplinaridade constitui uma abordagem pedagógica que visa promover a articulação entre diferentes áreas do saber, superando a compartimentação tradicional das disciplinas escolares. Esta perspetiva baseia-se na integração de conteúdos, competências e metodologias, com o objetivo de proporcionar aos alunos uma compreensão mais global e significativa da realidade.

Segundo Cohen e Fradique (2018), “na interdisciplinaridade, as disciplinas interagem umas com as outras, confrontando e discutindo os respetivos pontos de vista” (p. 52). Esta interação permite não apenas o diálogo entre diferentes áreas, mas também a preservação da identidade de cada disciplina, assegurando trocas mútuas e recíprocas. Do mesmo modo, os autores defendem que, neste processo, “as aprendizagens são mais efetivas e significantes, registando-se menos fragmentação” (Cohen & Fradique, 2018, p. 52), o que reforça a importância desta abordagem na construção de aprendizagens mais sólidas e duradouras.

No contexto educativo português, esta visão ganha consistência com os Processos de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), consagrados pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, que sublinham a necessidade de uma escola capaz de integrar diferentes áreas

disciplinares e promover aprendizagens significativas. O diploma refere que as escolas devem dispor de maior flexibilidade na gestão curricular, “com vista à dinamização de trabalho interdisciplinar, de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer as Aprendizagens Essenciais” (DL n.º 55/2018).

Neste âmbito, os Domínios de Autonomia Curricular (DAC) surgem como instrumentos centrais, permitindo a articulação de várias disciplinas em torno de projetos ou problemas comuns. Tal como reforça o relatório, este processo deve promover “a consolidação de um saber interdisciplinar, de articulação curricular e o trabalho colaborativo” (DGE, 2023, p. 12).

A interdisciplinaridade revela ainda forte potencial para o desenvolvimento de competências transversais. Como sublinha a Direção-Geral da Educação (2017), o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* defende que a escola deve favorecer a tomada de “decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável” (p. 10).

Esta perspetiva aproxima os conteúdos escolares das vivências concretas dos estudantes, reforçando o sentido de pertinência e aplicabilidade do conhecimento.

Durante os estágios, a articulação de saberes em torno de projetos comuns evidenciou-se uma prática recorrente. De acordo com Cohen e Fradique (2018), “a concretização do conjunto de atividades que integram um projeto interdisciplinar pode ter como ponto de partida uma situação problemática inicial que implica o envolvimento de várias disciplinas” (p. 53). Esta dinâmica foi claramente observada, permitindo promover o envolvimento dos alunos, fomentar aprendizagens mais significativas e criar pontes entre diferentes conteúdos curriculares.

A valorização destas práticas constitui, assim, um passo essencial para a construção de uma escola mais flexível e reflexiva, preparada para os desafios do século XXI, permitindo formar cidadãos mais conscientes, críticos e responsáveis, capazes de intervir de forma ativa no mundo que os rodeia.

2.3.5- Explorar, Descobrir e Aprender: Atividades Experimentais

As atividades experimentais têm vindo a afirmar-se como uma componente pedagógica essencial na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, contribuindo para a construção de aprendizagens significativas e para o desenvolvimento global das crianças. Estas práticas, que envolvem a observação, a manipulação, a

formulação de hipóteses e a análise de resultados, proporcionam um ambiente de descoberta onde o saber é construído de forma ativa e contextualizada.

Na Educação Pré-Escolar, o contacto com experiências práticas e sensoriais permite às crianças explorar o mundo que as rodeia com curiosidade, criatividade e autonomia. Mais do que proporcionar conhecimentos científicos iniciais, estas atividades contribuem para o desenvolvimento cognitivo e motor, favorecendo a construção de competências transversais.

Como referido por alguns autores, “as atividades experimentais não dão apenas às crianças a possibilidade de adquirir conhecimentos importantes e interessantes, elas têm a oportunidade de adquirir também capacidades mentais e psicomotoras de grande valor para a sua vida (...)” (LaCueva, 2000, citado por Costa, 2009, p. 9), revelando-se fundamentais para um desenvolvimento integral.

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, as atividades experimentais adquirem um carácter mais lúdico, embora continuem a privilegiar a ação e a investigação. É nesta fase que se consolidam os alicerces do pensamento científico, a partir de experiências simples e acessíveis, mas intencionalmente planeadas.

Neste sentido, importa destacar que “o segredo de uma boa construção de conhecimentos reside nas ‘raízes’. É no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) que o ensino das Ciências deve começar para que os alunos possam ter uma aprendizagem eficaz ao longo da sua escolaridade.” (Costa, 2009, p. 6). A abordagem experimental permite, assim, desenvolver competências como a autonomia, a cooperação, a comunicação e o raciocínio lógico, enquanto estimula o gosto pela descoberta e pelo questionamento.

Entre os principais benefícios destas práticas, encontram-se a promoção da curiosidade e do gosto pela aprendizagem, o fortalecimento da autoconfiança, o estímulo ao pensamento crítico e a capacidade de trabalhar em grupo. As atividades experimentais contribuem ainda para a formação de uma atitude investigativa face ao mundo, incentivando a observação e a compreensão de fenómenos naturais de forma significativa.

Contudo, a implementação destas práticas enfrenta diversos desafios. A nível logístico, são frequentemente apontados “como principais obstáculos ao ensino das Ciências no 1.º CEB, a falta de equipamentos científicos e materiais, espaços inadequados nas escolas e tempo insuficiente para cumprir programas” (Tilger, 1990, citado por Costa, 2009, p. 6). Para além destes constrangimentos, subsiste uma limitação de natureza formativa, uma vez que “a maior dificuldade resultará da inadequada formação dos professores no Ensino Experimental das Ciências” (Sá, 2004 citado por Costa, 2009, p.

6), o que pode comprometer a intencionalidade pedagógica das experiências e reduzir o seu potencial educativo.

Deste modo, e tal como é referido no PASEO, as competências que se encontram associadas a conhecimentos científicos, acabam por exigir, de entre outros aspetos, que os alunos adequem “a ação de transformação e criação de produtos aos diferentes contextos naturais, tecnológicos e socioculturais, em atividades experimentais, projetos e aplicações práticas desenvolvidos em ambientes físicos e digitais.” (DGE. 2017, p. 29)

Em síntese, as atividades experimentais representam uma estratégia pedagógica com grande potencial, contribuindo para uma escola mais ativa, motivadora e centrada no aluno, durante os estágios realizados quer na Educação Pré-Escolar, que no 1.º Ciclo do Ensino Básico, fiz uso de algumas atividades experimentais que me permitiram cativar mais os alunos e fazer com que aprendessem de uma forma mais dinâmica. A sua integração no quotidiano educativo reforça o papel da educação como processo de descoberta e de transformação, promovendo aprendizagens duradouras e completas para a criança.

2.3.6- A Educação Artística Aliada ao Ensino

A educação artística desempenha um papel estruturante no processo de desenvolvimento integral da criança, ao possibilitar a mobilização das dimensões sensível, cognitiva, motora, emocional e social da aprendizagem. Através do envolvimento com diversas formas de expressão como a música, a dança, as artes visuais, o teatro ou a expressão dramática, os alunos são incentivados a explorar, comunicar e construir significados, reforçando a sua autonomia, criatividade e capacidade de interação com o mundo. Assim, a arte não é um mero complemento da educação, mas um instrumento fundamental para a formação de indivíduos críticos, sensíveis e culturalmente conscientes.

Tal como se refere Sousa (2003), na sua obra “o objetivo não são artes, mas a Educação, considerando as artes como as metodologias mais eficazes para se conseguir realizar uma educação integral a todos os níveis: afetivo, cognitivo, social e motor” (2003, p. 30). Este entendimento amplia o papel da educação artística para além da técnica ou da estética, posicionando-a como mediadora essencial de aprendizagens profundas e significativas. Através dela, promove-se a construção de um saber com identidade, que se articula com o sentir, o pensar e o agir do aluno.

Esta visão é sustentada também pela Lei de Bases do Sistema Educativo, que ao estabelecer um novo quadro geral do sistema escolar português, passou a reconhecer a importância da dimensão estética no currículo. “A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 30 de Setembro) estabelece um novo quadro geral do sistema escolar português, considerando, pela primeira vez, a integração curricular de uma formação de valores estéticos” (Sousa, 2003, p. 35). Esta inclusão confirma que o desenvolvimento da sensibilidade e da consciência estética são componentes centrais de uma educação que se pretende humanista e transformadora.

Além disso, é importante sublinhar que “uma Educação Artística não se reduz a um mero somatório ou justaposição de disciplinas” (Sousa, 2003, p. 63). Trata-se de uma abordagem transversal e integrada, onde o fazer artístico se alia a processos reflexivos e críticos. As práticas pedagógicas devem, portanto, superar a lógica fragmentada, criando experiências que permitam ao aluno apropriar-se do conhecimento de forma expressiva, sensível e pessoal. Como tal, “à escola compete, pois, proporcionar actividades artísticas como disciplinas integradas na sua organização curricular ou como actividades de tempos livres, onde se promovam actividades criativas individuais ou em grupo” (Sousa, 2003, p. 65).

Neste sentido, “a Educação pela Arte é uma educação do sensível, tendo em vista a estimulação e enriquecimento do racional, numa interacção benéfica entre o pensar, o sentir e o agir” , sendo fundamental na construção de um pensamento mais autónomo e complexo (Sousa, 2003, pp. 81, 82).

A relevância da educação artística é ainda reforçada pela sua incidência nas etapas iniciais da escolaridade, como referem as orientações legais, mais nomeadamente a Lei n.º 46/86, amplamente conhecida como Lei de Bases do Sistema Educativo, propõe que o ensino básico deve “proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios” (p. 7)

Sendo assim depreende-se que a “ educação pela Arte deverá estar presente em todos os níveis escolares, mas preferencialmente e de modo muito concreto na pré-escolaridade e no 1.º Ciclo do Ensino Básico” (Sousa, 2003, p. 89). É nestas fases que a criança constrói as suas primeiras referências simbólicas, afetivas e cognitivas, pelo que a experiência estética deve ser cultivada com intencionalidade pedagógica e sensibilidade educativa.

Mais do que uma área de expressão, a arte é uma linguagem plena de sentido educativo e transformador. Como afirmam os autores do documento, “as artes, constituindo a linguagem dos afetos (emoções, sentimentos), oferecem uma possibilidade única de desenvolvimento completo do ser, de formação equilibrada da personalidade, que nenhuma outra área consegue atingir” (Sousa, 2003, p. 113).

Nesse enquadramento, “a educação artística (...) não pretende substituir a transmissão do saber mas apresentar uma equacionação educacional valorizando as artes como meio não só de formação do ser como de intervenção metodológica activa” (Sousa, 2003, p. 113). Ou seja, a arte não apenas acompanha o ensino, reinventa-o, torna-o mais vivo, mais próximo da realidade da criança e mais coerente com os princípios de uma educação inclusiva, centrada no aluno.

Durante o estágio, foi possível constatar que o envolvimento dos alunos nas atividades artísticas contribuía significativamente para a sua motivação, autorregulação e cooperação. Através da dramatização, da construção plástica, da experimentação com materiais ou da exploração do corpo e do som, as crianças expressavam emoções, ideias e memórias, revelando o poder da arte como mediadora de aprendizagens significativas.

2.4- A Importância da Cooperação na Aprendizagem

A aprendizagem cooperativa caracteriza-se como uma abordagem pedagógica que valoriza o trabalho em grupo como um meio para potenciar não só o desenvolvimento cognitivo, tal como sustentam os autores Lopes e Silva ao referirem que “é uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, actuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objeto”, mas também potenciando competências sociais e emocionais dos mesmos. (2009, p. 4)

Ao contrário de uma lógica meramente competitiva ou individualista, esta metodologia centra-se na entajuda, na partilha de responsabilidades e na construção coletiva do conhecimento, adquirindo a sua importância “não só para a obtenção de ganhos em relação ao próprio processo de ensino-aprendizagem, mas também na preparação dos indivíduos para situações futuras no ambiente de trabalho” (Lopes & Silva, 2009, p. 4).

Quando devidamente orientada, este tipo de cooperação promove o envolvimento ativo dos estudantes, favorece a inclusão e estimula o pensamento crítico e a autonomia,

sendo assim implícito a “responsabilidade individual e de grupo”. Na mesma linha de pensamento “O grupo deve assumir a responsabilidade por alcançar os seus objetivos e cada membro será responsável por cumprir com a sua parte, para o trabalho comum” (Lopes & Silva, 2009, p. 17)

Para além disso, a aprendizagem cooperativa constitui uma resposta eficaz à diversidade presente em sala de aula, permitindo que todos os alunos participem ativamente no processo educativo, independentemente das suas características individuais. Esta abordagem facilita a criação de contextos de aprendizagem diferenciados, onde cada aluno pode contribuir com os seus conhecimentos e competências, beneficiando ao mesmo tempo do contacto com diferentes perspetivas e formas de pensar.

No contexto da prática pedagógica, a promoção de atividades cooperativas foi uma constante, nomeadamente através da realização frequente de trabalhos de grupo, entre outras dinâmicas que procuraram incentivar a colaboração entre os alunos. Estas experiências revelaram-se fundamentais para o fortalecimento das relações interpessoais, o desenvolvimento da autonomia e a consolidação de uma cultura de entreajuda no espaço da sala de aula.

2.5- O Papel da Avaliação

No quotidiano escolar, a avaliação surge como uma presença constante e significativa, na medida em que a avaliação surge a todo o momento e é utilizada para aferir o desempenho dos estudantes, sendo assim, acaba acompanhando o percurso dos alunos e dos professores. Mais do que um simples instrumento de verificação, esta representa uma oportunidade para compreender o progresso dos alunos, ajustar práticas pedagógicas e promover aprendizagens mais sólidas e significativas.

Embora seja do conhecimento geral que “Os testes definem-se como um instrumento de avaliação que permitem recolher informação sobre o aproveitamento dos alunos”, o professor não se deve cingir apenas a este tipo de avaliação. (Cosme, 2018, p. 87)

É importante referir que devemos diversificar as técnicas que utilizamos para avaliar, tal como reforça a autora Ariana Cosme ao mencionar que, “Quando se pretende que os alunos desenvolvam competências, e se entende que estas pressupõem conhecimentos, capacidades e atitudes (Despacho n.º 6478/2017), terá obrigatoriamente de se alargar o campo dos instrumentos de avaliação a mobilizar.” (2018, p. 87)

Tal como referem os autores acima, “ O sucesso escolar determina em grande parte a vida futura dos alunos e esse sucesso depende de avaliações feitas pelos professores” (2012, p. 7)

Neste âmbito, importa estabelecer uma distinção clara entre avaliação formativa e avaliação sumativa, uma vez que cada uma cumpre funções complementares, mas distintas, no percurso educativo. A avaliação sumativa ocorre, geralmente, no final de um ciclo de aprendizagem, com a finalidade de aferir os conhecimentos adquiridos e de atribuir uma classificação, ou seja “apoia-se fundamentalmente nos resultados obtidos em testes elaborados pelo professor, e frequentemente aplicados às suas várias turmas, no final de uma unidade de ensino” (Lopes & Silva, 2012, p. 7)

Apesar da sua importância na validação das aprendizagens, a avaliação sumativa, por si só, não oferece uma visão aprofundada sobre os processos que conduzem ao sucesso (ou insucesso) do aluno, sendo por isso essencial que seja acompanhada por outras formas de avaliação.

A avaliação formativa, por sua vez, “dá aos professores os dados que podem usar para informar o seu ensino e melhorar a aprendizagem dos alunos”, entendendo assim que esta, está intrinsecamente ligada ao acompanhamento contínuo do aluno, permitindo recolher informação ao longo do processo e intervir de forma pedagógica e ajustada. Trata-se de uma avaliação orientada para a aprendizagem, que se constrói no diálogo, na escuta ativa e na observação atenta do progresso individual de cada estudante.

O seu valor reside precisamente na possibilidade de proporcionar feedback significativo, envolver os alunos na autorregulação e apoiar o seu desenvolvimento de forma mais personalizada e consciente. Ao integrar este tipo de avaliação na prática letiva, o professor não só contribui para um ensino mais inclusivo e equitativo, como também fortalece a relação pedagógica e valoriza o percurso de aprendizagem como um processo contínuo e dinâmico, tal como defende Lopes e Silva ao mencionar que:

Quando os professores fazem da avaliação formativa uma prática integrada no trabalho diário da sala de aula, o rendimento escolar é visto não como um número baseado em resultados que fundamentalmente refletem as classificações dos testes, mas como o crescimento mensurável do aluno ao longo do tempo. (Lopes & Silva, 50 Técnicas de Avaliação Formativa, 2012, p. 8)

Em suma, a avaliação assumiu-se como uma dimensão incontornável da prática pedagógica, não apenas pelo seu papel na certificação das aprendizagens, mas, sobretudo, pelo seu potencial transformador quando encarada como uma ferramenta formativa. Ao

longo da prática de estágio, ficou evidente que uma abordagem avaliativa diversificada, contínua e centrada no desenvolvimento integral dos alunos permitiu não só acompanhar os seus progressos, mas também promover um ensino mais justo, consciente e humanizado.

Reconheceu-se assim, o valor e a importância da avaliação formativa, na medida em que se respeitou o direito de cada aluno a aprender ao seu ritmo, com o apoio constante de um professor que observou, ouviu e ajustou o seu ensino em função das reais necessidades de cada turma. Neste sentido, avaliar foi, acima de tudo, um ato pedagógico e ético, que exigiu reflexão, intencionalidade e compromisso.

Durante o estágio, mais precisamente da PP III, foi possível reconhecer que avaliar não é apenas atribuir classificações, mas antes observar, escutar e interpretar, procurando sempre apoiar o crescimento de cada aluno, deste modo, a avaliação revela-se uma ferramenta essencial, tanto na construção de um ensino de qualidade, como no desenvolvimento de uma prática docente mais reflexiva e consciente.

Capítulo III- Percurso Investigativo nas Práticas Pedagógicas

3.1- Investigação Qualitativa

A investigação qualitativa, ao surgir no campo educativo durante a década de 70, veio salientar que “(...) os dados quantitativos precisavam de um novo olhar.” (Ribeiro, 2008). Essa necessidade traduziu-se na procura de significados que não se reduzem a números ou estatísticas, mas que remetem para a complexidade da vida escolar, das práticas pedagógicas e das interações humanas.

Neste sentido, a abordagem qualitativa “(...) apresenta-se como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pela realidade em investigação” (Ribeiro, 2008). O foco desloca-se, assim, para o contexto, para a interpretação dos sentidos atribuídos pelos sujeitos e para a singularidade das situações, permitindo ao investigador captar nuances que dificilmente emergem em metodologias estritamente quantitativas.

Esta orientação leva a que o estudo qualitativo se realize em “situações naturais”, onde o pesquisador se envolve diretamente com o ambiente em análise, recolhendo informação que é, sobretudo, descritiva. Não se trata de isolar variáveis, mas de compreender fenómenos de forma holística. Por isso, a investigação qualitativa “tem um

plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (Ribeiro, 2008).

A flexibilidade do plano de investigação é, portanto, uma das suas maiores forças, na medida em que possibilita ajustamentos em função da própria realidade observada. A complexidade, por sua vez, exige do investigador uma postura reflexiva, interpretativa e crítica, uma vez que os dados não se apresentam apenas como informação bruta, mas como construções sociais plenas de significados.

Assim, mais do que produzir resultados generalizáveis, a investigação qualitativa pretende aprofundar a compreensão de contextos específicos, valorizando a subjetividade, a interação e a riqueza das experiências humanas. Essa capacidade de dar voz aos sujeitos e de situar o fenómeno educativo na sua totalidade explica a importância crescente desta abordagem no campo da educação, desde o seu aparecimento até aos dias de hoje.

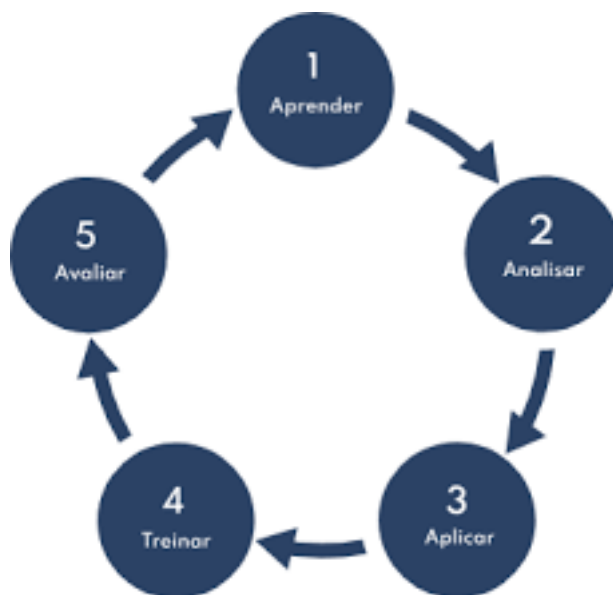
3.2- Percurso de Investigação das Práticas Pedagógicas

A investigação-ação, surgiu em 1944, nos Estados Unidos da América, a partir do Kurt Lewin. Entendemos que Lewin, através dos seus primeiros trabalhos, pôde contribuir para a resolução de conflitos em diferentes áreas, que posteriormente foram adaptadas para a educação. Através deste, definem-se “três noções fundamentais: a importância das decisões de grupo; o compromisso com a melhoria de uma situação problemática concreta e a necessidade de envolvimento dos participantes em todas as fases do processo de investigação” (Cardoso, 2014 citado por Menezes, et al, 2017, p. 22).

A investigação ação pode, segundo Castro, Morgan e Mesquita, remeter para uma investigação da própria prática, no modo de desenvolvimento e nas melhorias a serem realizadas, formando um “momento de reflexão e aperfeiçoamento do próprio trabalho” (2012, p. 3).

Uma das características que define a investigação-ação é o seu caráter cíclico que se divide em várias fases, as quais podem ser observadas através da figura 6. Sendo assim, este aspeto cíclico confere uma abordagem mais adaptativa e flexível, devido ao facto de cada interação levar a uma maior compreensão do tema ou problema em estudo.

Figura 6
Etapas da Investigação-ação



Nota: <https://www.academiaforumsaudexxi.pt/metodologia/>

Após a apresentação da figura, importa explicitar o contributo de cada uma das fases que compõem o ciclo da investigação-ação. A etapa de Aprender corresponde ao momento inicial de aquisição de novos conhecimentos e compreensão da realidade em análise. Segue-se a fase de Analisar, na qual a informação recolhida é interpretada e organizada, permitindo identificar os aspetos centrais da problemática.

Em Aplicar, implementam-se estratégias que procuram responder de forma prática às necessidades diagnosticadas, já em Treinar, ocorre a experimentação continua e a consolidação das aprendizagens, através do exercício reiterado das soluções encontradas.

Finalmente, a fase de Avaliar implica uma reflexão crítica sobre os resultados obtidos, possibilitando aferir a eficácia das intervenções e identificar novas melhorias. Este carácter cíclico assegura, assim, uma abordagem adaptativa e reflexiva, orientada para a melhoria contínua das práticas pedagógicas e para o desenvolvimento profissional docente.

3.3- Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

No âmbito da investigação em educação, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados assumem um papel determinante, pois constituem os meios que permitem aceder

à realidade em estudo de forma sistemática e rigorosa. As técnicas dizem respeito aos procedimentos que orientam a recolha da informação como a observação, a conversa ou a análise documental, enquanto os instrumentos correspondem aos suportes concretos utilizados para registar e organizar essa informação. A sua relevância decorre da necessidade de assegurar dados consistentes que possibilitem uma interpretação fundamentada dos fenómenos educativos e, conseqüentemente, a construção de práticas pedagógicas mais conscientes e ajustadas.

De acordo com Ribeiro (2008), os instrumentos “(...) inserem-se no item do projeto de pesquisa relativo à definição metodológica, ou seja, nesta parte do projeto o pesquisador procura responder detalhadamente de que forma, onde, quando e como os dados serão levantados, analisados e interpretados.”.

O mesmo autor apresenta diversas técnicas de recolha de informação da realidade empírica, analisando os seus aspetos positivos e negativos. Entre estas destacam-se o questionário, a entrevista, a observação direta, os registos institucionais e o grupo focal, que, numa perspetiva mais abrangente, podem ser agrupados em três grandes categorias: observação, conversação e análise de documentos (Ribeiro, 2008).

No contexto da minha Prática Pedagógica I, realizada na sala X e orientada pelo projeto de investigação-ação, foram selecionadas técnicas e instrumentos considerados adequados aos objetivos definidos e à natureza do estudo. A observação direta constituiu a principal técnica de recolha de informação, permitindo captar de forma imediata e contextualizada as interações e comportamentos das crianças. Para complementar este procedimento, recorri ao diário de bordo, instrumento que sustenta a técnica de registo reflexivo e possibilita uma análise contínua do processo educativo.

As conversas com as crianças e com a educadora assumiram igualmente um papel relevante, na medida em que facultaram acesso aos significados atribuídos pelos participantes às experiências vivenciadas. Paralelamente, procedi à análise e reflexão das atividades promovidas, prática que se revelou essencial para ajustar e redefinir estratégias pedagógicas. Por último, o registo fotográfico foi utilizado como instrumento complementar, funcionando como documentação pedagógica e favorecendo uma análise posterior mais detalhada e fundamentada.

A utilização articulada destas técnicas e instrumentos permitiu recolher dados diversificados, promover uma compreensão contextualizada da realidade educativa e sustentar uma reflexão crítica sobre as práticas desenvolvidas. Desta forma, contribuíram

não apenas para o avanço da investigação, mas também para a consolidação de uma prática pedagógica de maior qualidade e intencionalidade.

3.3.1- Observação Participante

O início da minha prática Pedagógica, ou seja, as primeiras 15 horas de estágio ficaram reservadas para momentos de observação, ou seja, a primeira parte do estágio foi dedicado à prática de observação e ao acompanhamento das atividades e rotinas implementadas na sala de atividades e fora dela pela educadora cooperante. Estes momentos de observação serviram para aferir alguns aspetos que considere importantes para o decorrer do estágio, sendo certo que a minha observação durou toda a extensão do estágio, pois todos os momentos são de observação, tal como referem as orientações curriculares “observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 13).

A observação é de extrema importância, pois facilitará o educador e, neste caso, o estagiário a “ encontrar formas de comunicação e estratégias que promovam esse envolvimento e facilitem a articulação entre os diversos contextos de vida da criança” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 13).

A observação participante realizada criou a necessidade de registo da informação recolhida, daí que tenha optado pela utilização de um diário de bordo, o qual será apresentado em apêndice a este relatório.

3.3.2- Notas de Campo e Diários de Bordo

Após a implementação das práticas pedagógicas, torna-se fundamental reservar momentos de reflexão sobre o dia e a semana, uma vez que, ao longo das rotinas escolares, as oportunidades e o tempo para este exercício são frequentemente limitados. É neste contexto que os diários de bordo assumem particular relevância, pois permitem ao futuro docente organizar ideias, sistematizar acontecimentos e refletir sobre as experiências vividas.

Segundo Ferreira e Lacerda (2017), “o diário de bordo é um caderno onde o autor faz as suas anotações e relatos do que está vivenciando no ambiente em que esteja inserido, tendo como principal função garantir o diálogo intrapessoal” (p.1). Esta dimensão introspectiva confere ao diário de bordo uma função formativa essencial, uma

vez que promove a autorreflexão e o desenvolvimento de competências críticas e profissionais.

A finalidade destes registos vai além da simples descrição de acontecimentos. Como referem Freitas e Lacerda (2017), trata-se de anotar “fatos ocorridos e sentimentos inerentes a alguns acontecimentos, como dificuldades, facilidades, dúvidas, surpresas, conquistas, entre outros” (p.1). Assim, os diários de bordo constituem não apenas uma memória escrita da prática, mas também um espaço de autoconhecimento e de desenvolvimento profissional.

As notas de campo, por sua vez, complementam este processo ao proporcionarem registos descritivos e detalhados sobre situações observadas no contexto educativo. Elaboradas de forma contínua e sistemática, as notas de campo permitem documentar lugares, atividades, interações e reflexões, funcionando como material de apoio à análise crítica e à construção de conhecimento durante a prática pedagógica. A sua importância reside, portanto, na possibilidade de auxiliar o estagiário na interpretação das experiências vividas, facilitando a identificação de estratégias, dificuldades e oportunidades de melhoria.

Deste modo, tanto os diários de bordo como as notas de campo configuram instrumentos centrais no processo de formação inicial e não só, possibilitando uma reflexão aprofundada sobre a prática e contribuindo para a consolidação de uma postura profissional reflexiva, crítica e consciente.

3.3.3- Entrevista Etnográfica

Durante o meu estágio, no âmbito do desenvolvimento do projeto de investigação-ação, não foram realizadas entrevistas formais, uma vez que não se revelou necessária a sua aplicação para os objetivos definidos. A natureza do estudo, centrada na observação direta e na análise das interações das crianças, tornou mais pertinente o recurso a outras técnicas de recolha de dados, como os diários de bordo, as notas de campo, as conversas informais e os registos fotográficos.

Contudo, em diversos momentos de interação com a educadora, nomeadamente durante os intervalos e períodos de descanso das crianças, foi possível recolher informação relevante acerca do grupo e das problemáticas que este evidenciava. Estas conversas, ainda que não estruturadas formalmente como entrevistas, permitiram obter uma compreensão mais próxima da realidade vivida no contexto educativo.

Segundo Ribeiro (2008), a entrevista constitui:

A técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores (p. 13).

Apesar de não ter sido utilizada de forma formal neste estudo, a entrevista mantém-se como uma técnica de grande valor, sobretudo pela sua capacidade de aprofundar dimensões subjetivas que ultrapassam a simples descrição de comportamentos observáveis.

3.3.4- Artefactos das Crianças

O meu estágio desenvolveu-se em uma sala que pratica o Movimento da Escola Moderna, e neste movimento “A vida do grupo organiza-se numa experiência de democracia directa, não representativa, onde se privilegia a comunicação, a negociação e a cooperação” (Folque, 1999, p. 6), para além do mais, neste contexto as produções das crianças são deveras valorizadas e deixamo-las à vontade nas mesmas, tentando deste modo interferir o mínimo.

As suas produções divergem completamente umas das outras, pelo facto de não ser dado um guia e as crianças terem total liberdade de escolha nas suas construções, optando pelos materiais que mais se identificam e até mesmo as cores que utilizam, não recorrendo a estereótipos.

3.3.5- Registos Fotográficos

O registo fotográfico foi algo muito positivo para a minha prática e tornou-se fundamental para a construção dos diários de bordo e para a elaboração deste projeto de investigação-ação, pois através das mesmas, consegui captar momentos de aprendizagem que podem ser corroborados com a informação descrita. No início da minha prática preenchi uma autorização que posteriormente foi entregue aos pais das crianças, colocando a cruz no quadro autorizo ou não autorizo, felizmente todos colaboraram e permitiram a captação de fotografias das crianças para fins académicos, sendo então possível fotografar as atividades e a dinâmica do grupo, bem como o seu interesse.

3.4- Método de Análise de Dados

A análise de dados é um passo imensamente importante, pois é no mesmo que iremos refletir sobre todo o processo vivido, fazendo grandes alterações ou pequenos ajustes. O documento de Elisa Ribeiro (2008) refere a importância de “estabelecer limites no momento da análise dos dados, devendo ter habilidades que lhe permitam distinguir e selecionar as respostas adequadas ao tema” (p.14), por outras palavras, o autor refere que o educador ou o estagiário devem ter a capacidade de filtrar a informação que a si lhe chega, pois esta vem com alto nível de subjetividade e nem toda a informação é necessária.

Por estes motivos, torna-se um trabalho árduo e complexo que o investigador tem de desempenhar, visando a continuidade do seu projeto de investigação-ação e objetivando encontrar a resposta ao seu problema.

A problemática da utilização do Português do Brasil em detrimento do Português de Portugal surgiu através da análise direta do estágio realizado na PPI, considerando conversas com a educadora, notas de campo, diários de bordo e produções orais das crianças. Para proceder à interpretação destes dados, foi utilizado o método de análise de narrativas, visto que a problemática incide sobretudo na oralidade e na forma como as crianças expressam sentidos, mais do que na dimensão escrita.

De acordo com Rabelo (2011), “A narrativa funciona como um ‘guião’ para ajudar-nos a fazer sentido. Utilizamos-na constantemente porque o social se apresenta a nós como uma narrativa e podemos aplicá-la seletivamente a quase todos os aspectos de nossas vidas.” (p.175). A escolha desta abordagem permitiu organizar e interpretar as evidências recolhidas, atribuindo-lhes significado no contexto da prática pedagógica. Assim, a análise de narrativas constituiu o meio através do qual foi possível compreender de forma mais profunda a problemática identificada e fundamentar a reflexão crítica sobre o uso da língua portuguesa em contexto educativo.

Em síntese, a análise de narrativas revelou-se a estratégia mais adequada para interpretar os dados recolhidos, permitindo dar sentido às experiências registadas e compreender a problemática de forma situada e contextualizada. Esta abordagem possibilitou não apenas identificar padrões e significados emergentes, mas também sustentar a reflexão crítica que orientou o desenvolvimento do projeto de investigação-ação, assegurando a coerência entre a prática observada e a análise realizada.

Capítulo IV- Metodologias Inovadoras na Educação

4.1- Metodologia de Trabalho de Projeto

Na educação contemporânea, a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) destaca-se como uma abordagem inovadora que transforma a forma como professores e educadores compreendem os processos de aprendizagem, incentivando a participação ativa dos alunos e favorecendo, assim, o desenvolvimento do pensamento crítico.

Esta abordagem caracteriza-se por ser uma “metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, Malpique & Santos, 1989, p. 140).

De acordo com Mateus (2020), a MTP “ pode ser utilizada em todas as idades e em níveis de ensino muito diferentes (Rangel & Gonçalves, 2010), assim como, em todas as disciplinas” (Ferreira & Santos, 2000, p.6). Esta metodologia apresenta características próprias que definem a sua identidade, sendo frequentemente utilizada para responder a questões ou desafios reais, que se destacam por não terem uma solução pré-definida. É fundamental que essas questões sejam significativas para os participantes, onde a busca por respostas ou soluções implica uma fase de planificação cuidadosa, com distribuição de tarefas orientadas para a recolha de dados relevantes. Posteriormente, toda a informação obtida é tratada, sistematizada e partilhada com o grupo sob a forma de um “produto final” passível de socialização, contribuindo para o enriquecimento coletivo ao responder às questões inicialmente colocadas.

No contexto escolar, esta metodologia distingue-se por promover uma educação aberta e motivadora, orientada para a investigação e para a aprendizagem a partir dos interesses, dúvidas e questões por parte dos estudantes sobre o mundo e o meio em que se inserem: “O trabalho de projeto está, portanto, centrado nos alunos promovendo o seu total envolvimento e atribuindo um maior significado aos espaços de aprendizagem. (Monteiro, 2007), citado por Mateus (2020, p. 5)

A MTP promove uma educação centrada na participação ativa dos alunos, envolvendo-os diretamente na planificação do trabalho a desenvolver, “Neste sentido, depreende-se que o trabalho não pode ser imposto aos alunos, pois só assim existirá uma adesão e participação ativa e motivada por parte de todos, promovendo a aquisição de novas aprendizagens (Monteiro, 2007, citado em Araújo, 2014) citado por Mateus (2020,

pp. 5, 6). Sendo assim são definidos, em conjunto, os temas de estudo ou aprendizagem, os conhecimentos prévios sobre o assunto, os aspectos que desejam aprofundar, bem como as estratégias a adotar — quem faz o quê, quando e de que forma.

A Figura 7, apresentada abaixo, ilustra as questões orientadoras de um dos Projetos desenvolvidos por um grupo de crianças da sala onde teve lugar a prática pedagógica descrita no capítulo V.

Figura 7
Desenvolvimento do projeto e tabela com questões orientadoras



Nota: o autor

A busca por respostas e pela compreensão global do problema implica a mobilização de diversos recursos e sentidos, recorrendo a múltiplas estratégias, experiências e formas de abordagem. Este processo integra saberes e competências provenientes de diferentes áreas do conhecimento, contribuindo para uma educação integrada e integral (Rangel & Gonçalves, 2011).

A abordagem por projetos considera que o aluno deve estar no centro do processo ensino- aprendizagem, assumindo-se como o produtor do seu próprio conhecimento, tal como todas as tarefas propostas devem ir ao encontro das experiências, motivações, expectativas e interesses dos alunos (Oliveira, 2016) citado por Mateus (2020, p. 10)

A MTP desenvolve-se segundo Vasconcelos (1998), citado por Mateus (2020) em diversas fases, nomeadamente:

Fase 1. Definição do Problema – As crianças formulam questões, sendo essencial desenvolver a competência de saber problematizar — uma habilidade que representa, de forma clara, a essência do espírito científico.

Fase 2. Planificação e Desenvolvimento – As crianças delinham o trabalho a realizar, identificando o que já sabem, o que desejam investigar, os métodos a adotar e a distribuição das responsabilidades. As tarefas são organizadas ao longo da semana e são listados os recursos disponíveis. O adulto acompanha este processo, observando a dinâmica do grupo, aconselhando, orientando, sugerindo estratégias e realizando registos.

Fase 3. Execução – Trata-se da fase de pesquisa, que tem como ponto de partida as experiências diretas, organizando-se em torno daquilo que se pretende saber. As crianças selecionam, organizam e registam a informação utilizando diferentes suportes, como o desenho, fotografias, textos e outros artefactos. Produzem gráficos e elaboram sínteses da informação recolhida, aprofundando o conhecimento através da discussão e do confronto com as ideias iniciais: “o que sabíamos antes”, “o que sabemos agora” e “o que não era verdade”. Esta metodologia exige uma reorganização dos espaços pedagógicos em “oficinas de criação e experimentação” (Vasconcelos, 2007, 2009), contrapondo-se à tradicional disposição por cantinhos fixos, estereotipados e limitadores.

Fase 4. Divulgação/Avaliação – Esta é a fase de socialização do saber, em que o conhecimento adquirido se torna útil para os outros, podendo ser partilhado, desde a sala de aula ao contexto mais amplo da comunidade educativa. A divulgação dos resultados alcançados envolve a elaboração de sínteses da informação recolhida, que pode assumir diferentes formatos e configurações (Fernandes & Pereira, 2021).

Em suma, a MTP tem como objetivo responder a uma problemática ou questão que ocorre a partir dos interesses das crianças, enquanto favorece a aquisição de competências essenciais para o seu desenvolvimento. A duração do projeto não apresenta um tempo definido, no entanto “deve-se ter em consideração a idade dos alunos, realizando projetos de curta duração e adaptada aos tempos de interesse e persistência dos indivíduos”, devendo-se sempre respeitar as diferentes fases de execução, a fim de maximizar as aprendizagens obtidas. (Mateus, 2020, p. 6)

4.2- Movimento da Escola Moderna

Movimento da Escola Moderna (MEM) foi fundado em Portugal por Sérgio Niza e Rosalina Gomes de Almeida. Trata-se de uma associação de profissionais da educação dedicados à melhoria contínua das práticas pedagógicas dos seus membros (Mestre, 2023). Estruturados em redes de cooperação, através da autoformação cooperada, formam uma comunidade de desenvolvimento profissional, na qual os professores aprendem e evoluem em conjunto (Niza, 2016a).

De acordo com Niza (2012), este movimento pedagógico surgiu sob a influência da Escola Nova, como uma reação às concepções tradicionais de educação infantil, caracterizadas pelo individualismo, passividade e enfoque instrucionista, que predominavam na época.

O MEM, presente em diversas escolas portuguesas, tem como principais objetivos a introdução às práticas democráticas, a valorização de valores e significados sociais e a construção colaborativa da cultura. Trata-se segundo Niza (2007) de “três dimensões interdependentes que dão sentido constante ao ato educativo, conscientemente participado na sua construção e devir” (p. 193). Para Folque (2012)

A primeira finalidade consiste no exercício da cooperação e da solidariedade numa comunidade que se vai reinstituindo democraticamente. A segunda sublinha a necessidade de uma reflexão permanente para clarificar valores e significações sociais [...]. Por último, a terceira finalidade diz respeito à construção cooperada da cultura (p. 51).

Este modelo desafia a visão individualista da aprendizagem e do desenvolvimento, apostando numa perspetiva social construída através da cooperação e das interações dentro do grupo (Folque, 1999). Como refere a autora, “este modelo pedagógico propõe e realça o papel do grupo como um agente provocador do desenvolvimento intelectual, moral e cívico da criança, criando uma forte ligação com o quotidiano” (p. 5). Ou seja, o educador ou professor tem um papel fundamental ao dar sentido às aprendizagens, incentivando a participação ativa de todos e promovendo uma verdadeira experiência de democracia. A escola torna-se, assim, um espaço dinâmico de descoberta e crescimento, onde os desafios do dia a dia dos grupos e das comunidades impulsionam novas formas de aprender e de ensinar.

No âmbito do MEM, destaca-se o papel do adulto sobretudo como mediador do processo educativo, numa perspetiva em que “A aprendizagem é impulsionada mais pelo grupo do que pelo professor ou por cada criança individualmente. Comunicação e trocas entre o professor e as crianças e entre as crianças, são uma maneira de construir a aprendizagem” (Folque, 1999, p. 6). Dentro deste movimento o saber não é assumido como algo privado, por isso a aprendizagem individual deve ser partilhada entre todos os integrantes do grupo, motivando a comunicação por parte das crianças.

Toda a organização do trabalho pedagógico é orientada por diversos dispositivos de mediação, como a aprendizagem cooperativa, a gestão do espaço e do tempo, os instrumentos de regulação, as atividades e os projetos.

Inserido numa abordagem sociocultural e dialógica da Educação, Niza (2016b) propõe cinco pressupostos fundamentais que sustentam a estrutura do modelo pedagógico do MEM, nomeadamente:

1. Cada turma (ou escola) se constitui, uma *comunidade de aprendizagem cooperativamente organizada*;
2. O conhecimento, é *apropriado conjuntamente* pelos alunos com o professor;
3. A aprendizagem curricular é mediada sistematicamente pela interlocução e produção escrita enquanto instrumentos de apropriação conjunta do conhecimento;
4. A atividade conjunta passa pela *negociação cooperada*;
5. O instrumento privilegiado do trabalho intelectual próprio da cultura escolar é *a escrita*, enriquecida pela intertextualidade que o estudo reflexivo sustenta (p. 32).

Com base numa perspetiva sociocultural, o MEM entende cada turma como uma verdadeira comunidade de aprendizagem, onde os saberes curriculares e sociais resultam da interação cooperativa entre os alunos e entre estes e os seus professores. A construção partilhada do conhecimento é promovida através de atividades progressivamente negociadas, sendo esta dinâmica sustentada pela fala e pela escrita, numa estrutura organizada de forma cooperativa (Mestre, 2023).

A comunidade educativa organiza-se com base em estruturas de cooperação e circuitos de comunicação que conferem ao saber um valor social, reconhecendo-o como uma construção coletiva (Niza, 2005). Neste modelo de diferenciação pedagógica cooperativa, a participação democrática direta dos alunos revela-se fundamental, expressando-se tanto na gestão partilhada do currículo como na regulação das dinâmicas sociais vivenciadas no contexto escolar. Através de um ambiente que favorece a livre

expressão dos alunos e da implementação de circuitos comunicacionais de natureza dialógica, tornam-se visíveis e são publicamente avaliados os processos de trabalho e os produtos culturais gerados pelos próprios alunos. Assim, a aprendizagem adquire um caráter social ao emergir dessas produções culturais, integradas em redes de comunicação, onde a linguagem, a cooperação e a participação democrática direta se afirmam como elementos centrais de transformação dos sujeitos (Mestre, 2023).

4.2.1- Projeto da Cozinha de Lama

A narrativa apresentada descreve a implementação do projeto "Cozinha de Lama" numa sala de Jardim de Infância, durante um estágio realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica e Intervenção (PPI), parte do plano de estudos do MEPEE1CEB da Universidade da Madeira. A prática pedagógica foi desenvolvida com um grupo de 20 crianças, com idades entre os 4 e os 6 anos, sendo 11 do sexo feminino e 9 do sexo masculino, ao longo do primeiro período letivo.

O projeto "Cozinha de Lama" foi um desejo expresso tanto pelas crianças quanto pela educadora cooperante e pelo estudante em formação, quase desde o início do estágio, no entanto, devido à necessidade de um planeamento prévio, as primeiras semanas foram dedicadas à sua preparação.

Conforme afirma White (2014), “Há poucas coisas mais importantes no nosso mundo físico do que a terra e a água, que são coisas realmente intrigantes, especialmente quando interagimos com elas” (p. 6). A combinação de terra, água e uma variedade de outros materiais naturais reveste-se de grande importância na infância, oferecendo imensas possibilidades para promover o bem-estar, o desenvolvimento e as aprendizagens. A diversidade e profundidade das experiências proporcionadas por esses elementos às crianças são verdadeiramente impressionantes.

Segundo a autora, as cozinhas de lama oferecem uma experiência distinta das simples áreas de terra para escavar, sendo mais fáceis de gerir. Elas incorporam elementos típicos do ambiente interior da casa, cuja exploração se torna mais enriquecedora por estarem ao ar livre. Funcionando ao longo de todo o ano, as cozinhas de lama devem ser vistas como um recurso central, a ser disponibilizado de forma contínua no exterior.

O projeto da cozinha de lama foi desenvolvido no espaço exterior da instituição, cuja excelente infraestrutura desempenhou um papel fundamental na implementação e

execução bem-sucedida deste projeto. De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016)

O espaço exterior é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior. Se as atividades que se realizam habitualmente na sala também podem ter lugar no espaço exterior, este tem características e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas (p. 27).

De facto, o espaço exterior constitui um contexto privilegiado para atividades livres e orientadas pelas iniciativas das próprias crianças. Através da brincadeira, estas envolvem-se em diversas formas de interação social, bem como em experiências de contacto e exploração com materiais naturais como folhas, pedras, paus, areia, terra ou água que, muitas vezes, são integrados nas dinâmicas da sala, estimulando novas explorações e usos (Silva et al., 2016). Trata-se também de um ambiente favorável à realização de atividades físicas ao ar livre, como correr, saltar, trepar ou jogar à bola.

Tendo em conta as potencialidades do espaço exterior, revisitámos as diferentes etapas que marcaram a implementação do projeto, desde os primeiros momentos de planificação até à avaliação final. O processo incluiu a escolha cuidada do local, a conceção do espaço e a sua preparação. Nesta fase, os materiais e equipamentos foram pensados com especial atenção, de forma a estimular a criatividade e a imaginação das crianças, sempre com critérios de qualidade e um olhar atento à sua segurança. Seguiu-se a organização dos materiais, a concretização das atividades e, por fim, a reflexão sobre todo o percurso realizado.

A preparação do projeto prolongou-se por algumas semanas e envolveu várias etapas importantes, desde a formação dos adultos responsáveis pela sua implementação, ao planeamento, passando pela apresentação do projeto às famílias e à restante comunidade educativa. Incluiu ainda a angariação de materiais e a construção de uma mesa e de outros elementos de apoio. É importante destacar que todo o processo de montagem e organização dos materiais contou com a participação ativa das crianças, que estiveram profundamente envolvidas em cada fase. As superfícies de trabalho,

fundamentais para o bom funcionamento da cozinha de lama, foram construídas com uma altura adequada, de forma a garantir que pudessem ser utilizadas pelas próprias crianças de forma autónoma e segura.

O envolvimento das famílias revelou-se fundamental em todas as fases do projeto. A sua colaboração, nomeadamente através da cedência de objetos e utensílios domésticos em fim de vida, tornou possível a construção de uma cozinha de lama única e muito especial. Optámos por utilizar uma área exterior considerável, que se encontrava vedada, aproveitando os seus limites naturais para definir o espaço da cozinha. Esse espaço foi equipado com todo o tipo de utensílios de cozinha, como frigideiras, panelas, talheres, pratos e tabuleiros.

Tendo em conta que o tamanho influencia a sensação de lugar, como refere White (2014, p. 11), a escolha de um espaço amplo foi intencional. Isso permitiu que várias crianças o utilizassem ao mesmo tempo, partilhando o espaço e colaborando entre si nas mais variadas atividades. A delimitação da área oferecia uma sensação de privacidade, algo que a autora considera significativo. No entanto, por não estar isolada do restante espaço exterior, continuava a garantir uma circulação livre e o contacto constante entre todas as crianças.

Todavia, como refere White (2014), a cozinha deve contar com um abastecimento amplo e acessível de materiais básicos, como areia, lama e água, de forma a proporcionar experiências sensoriais diversificadas, contrastes de cor e textura, possibilidades de mistura e muitas outras variações que a imaginação das crianças possa sugerir. Tendo isso em consideração, foram colocados recipientes com terra e garrações para armazenar água, posicionados ao nível do chão para facilitar o acesso autónomo por parte das crianças.

No espaço físico da cozinha, aproveitámos as superfícies verticais para organizar panelas e outros utensílios, o que facilitou a sua utilização pelas crianças, conferindo ao ambiente uma maior semelhança com uma cozinha real e tornando-o também mais funcional. Os recipientes e utensílios foram dispostos de forma estratégica, garantindo visibilidade e acessibilidade, evitando assim a desorganização e o uso de caixas onde os materiais ficassem escondidos ou de difícil alcance.

Figura 8
Cozinha de Lama



A Figura 8 ilustra um espaço acolhedor e seguro, cuidadosamente preparado para favorecer o desenvolvimento do jogo dramático.

A presença de água no espaço revelou-se muito positiva, permitindo o enchimento e esvaziamento de diferentes recipientes, promovendo inúmeras brincadeiras e possibilitando a mistura de areia, terra e água, o que enriqueceu ainda mais as experiências das crianças.

A Figura 9 apresenta um momento de atividade na Cozinha de Lama, ilustrando a dinâmica vivida pelas crianças durante o desenvolvimento do projeto.

Figura 9
Exploração Sensorial na Cozinha de Lama



Nota: Freitas & Pereira

A vivência na cozinha de lama estimula o desenvolvimento de uma ampla variedade de ações, que vão desde encher, derramar e esvaziar, até transferir, misturar, mexer, agitar, escavar, fazer espuma, carregar, manipular, moldar, bater, amolecer, riscar, marcar, atirar, espalhar, borrifar, repartir, servir, alisar, selecionar, apanhar, colecionar, recolher, triturar, guarnecer, esmagar, moer, ralar, medir, acrescentar, ferver, peneirar, filtrar, separar, pipetar e decantar (White, 2014).

O papel fundamental dos adultos na cozinha de lama é o de facilitar e tornar possível a sua utilização, assegurando que o espaço esteja sempre acessível e adequado à dinâmica do jogo simbólico. Cabe ao adulto observar atentamente, procurando compreender as interações e intenções das crianças, intervindo apenas quando necessário.

A exploração dos espaços e dos materiais pelas crianças promove o seu empoderamento, que nasce da vivência de controlo e autonomia ao manipulá-los livremente. A experiência de fazer misturas é profundamente natural na infância, transportando-a criança para um universo de magia e de descoberta.

Cabe ainda ao adulto assegurar que as experiências decorrem em segurança, partindo sempre de uma avaliação consciente do risco-benefício. Reconhece-se, assim, o valor formativo da experiência, que deve ser considerada antes de ser viabilizada. O contacto com a terra revela-se amplamente benéfico, inclusive ao nível físico, “pois as bactérias ajudam a desenvolver o sistema imunitário, e a investigação também sugere que este contacto produz serotonina no organismo” (White, 2014, p. 25).

Concluídas as atividades lúdicas, torna-se essencial garantir a adequada higienização dos materiais e dos espaços físicos, promovendo o envolvimento das crianças neste processo como forma de desenvolver o sentido de responsabilidade e cuidado. O registo das atividades em múltiplos formatos, a recolha de artefactos, bem como a avaliação e a apresentação final do projeto às crianças e respetivas famílias, assumiram particular relevância, constituindo momentos significativos para todos os intervenientes.

4.3- Considerações

A abordagem à Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) no contexto educativo assume-se como diferenciadora das práticas pedagógicas convencionais, ao recentrar no aprendiz o protagonismo do ato pedagógico. A articulação entre esta metodologia e a

perspetiva da Escola Moderna evidencia uma visão promotora da inovação educacional, questionando paradigmas tradicionais que desconsideravam a participação ativa das crianças no seu processo de aprendizagem.

No âmbito do projeto da Cozinha de Lama, o educador assegura as condições necessárias para a exploração da terra e da água, promovendo descobertas e oferecendo às crianças a liberdade indispensável à experimentação do espaço e dos materiais. Desta exploração emergem múltiplas competências, potenciadas pela utilização do espaço exterior como contexto de aprendizagem.

A Cozinha de Lama favorece, de forma significativa, o desenvolvimento da autonomia, a capacidade de resolução de problemas, a comunicação interpessoal, a cooperação, a curiosidade, a experiência sensorial, o desenvolvimento cognitivo e o contacto com a natureza, entre outras dimensões, em consonância com o modelo interativo e construtivista da aprendizagem.

A dimensão simbólica do jogo que esta experiência promove desencadeia inúmeros benefícios, constituindo uma oportunidade de desenvolvimento holístico, sustentado na riqueza dos processos de experimentação.

Paralelamente, o desenvolvimento da linguagem revela-se reforçado, quer pelo acesso a novos materiais e equipamentos, quer pelas ações e descrições que passam a integrar o vocabulário das crianças.

Este projeto de construção de uma Cozinha de Lama seguiu várias etapas, desencadeou experiências significativas e aprendizagens diversificadas, evidenciando a autonomia das crianças em todas as fases do processo: planeamento, operacionalização, monitorização e avaliação.

PARTE II- INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Capítulo V- Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar

5.1- Caracterização do Meio Envolve

“O contexto (meio) envolvente a uma instituição é um espaço físico e social (comunidade) e que oferece muitas possibilidades para que se desenvolvam atividades fora da sala.” (Silva M. M., 2015, p. 28)

O meio envolvente assume um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, sobretudo quando estas têm a oportunidade de usufruir dos diferentes espaços que integram a comunidade. Estes espaços, para além de promoverem o contacto com a realidade envolvente, representam oportunidades privilegiadas para a realização de aprendizagens ricas, significativas e dinâmicas. Neste sentido, a comunidade que se organiza em torno da escola integra diversas estruturas, algumas das quais são apresentadas de seguida.

É ainda possível categorizar as infraestruturas que compõem os arredores da escola da em 3 grandes grupos, sendo estes o grupo do desporto, da cultura e das instituições sediadas, tendo por base o Projeto Educativo de Escola da escola redigido em 2021.

A nível do desporto encontramos edifícios importantes para escola e para a zona, tal como o estádio dos Barreiros, os campos Polivalentes do Bairro, Associações Desportivas e Recreativas, Clubes desportivos, Centro de Ténis da Madeira, Centro de atletismo da Madeira, Clube Naval do Funchal e Clube Amigos do Basquete.

A nível da cultura é possível encontrar a Casa do povo de São Martinho, o Grupo Folclórico de São Martinho, a Biblioteca “Calouste Gulbenkian” e a Galeria de arte “Espaço Arte” da escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco.

Na última categoria aparecem as instituições sediadas, sendo estas o Regime de Guarnição, uma farmácia, o Santander Totta, os correios (CTT), Centro de Saúde, NOS Madeira, Sede dos Escuteiros, Centro de apoio aos doentes de Alzheimer, Associação Reinventa.

5.2- Caracterização da Instituição Educativa

A instituição educativa onde realizei o estágio é composta por três edifícios distintos, distribuídos por diferentes localizações. Um dos edifícios corresponde à sede do estabelecimento, enquanto os restantes acolhem valências específicas, nomeadamente a Creche e a Educação Pré-Escolar. A organização física dos espaços reflete uma estrutura funcional e adaptada às necessidades dos diferentes níveis de ensino. Para mais informações sobre a instituição, está disponível um site oficial onde é possível consultar detalhes relevantes sobre a sua missão, funcionamento e oferta educativa.

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-escolar e Creche, localizada em São Martinho, integra o regime de Escolas a Tempo Inteiro, sendo esta uma instituição que

disponibiliza Creche, Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. No Edifício Principal funciona uma sala do Pré-Escolar e treze turmas do 1º Ciclo do Ensino Básico.

No edifício relativo ao estágio da Prática I funcionam 4 salas de Creche e 3 salas de pré-escolar. No edifício superior, funcionam 4 salas de Creche e 4 salas de Pré-escolar.

É importante referir que nos infantários a equipa educativa dos grupos de jardim de infância são constituídos por 2 educadores e uma assistente e, embora a instituição se organize em 3 edifícios, o que estagiei foi especificamente no Infantário que se situa abaixo do edifício principal, que conta com a valência de educação de Infância e Creche, sendo assim e, com base no site da escola, podemos observar a composição do mesmo.

Figura 10
Espaços da Escola

Gabinete de Coordenação	1
Sala de Educadores de Infância	1
Sala de pausa/lanches	1
Salas de Atividades de Creche	4
Sala de Atividades de Educação Pré-Escolar	3
Sala TIC/Biblioteca	1
Sala Parque	1
Sala Polivalente	1
Copa de Leites	1
Cozinha (serviço concecionado)	1
Refeitório	1
Arrecadações de material	3
Cacifos de pessoal docente/não docente	3
Sanitários de adultos	3
Sanitários de criança	2
Lavandaria	1
Engomadoria	1
Dispensa de produtos (alimentares, higiene e farmácia)	3
Cave	1
Espaços exteriores	
Espaço exterior da Creche (com equipamentos fixos lúdicos)	1
Espaço exterior da Pré-escolar (equipamentos fixos lúdicos)	1
Jardins	2

Nota: <https://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=HS5984UDjNs%3D&tabid=1569>

5.3- Organização do Ambiente Educativo

A organização do ambiente educativo é um tópico que merece uma certa atenção, visto que uma boa organização do espaço tende a ser propiciadora de “aprendizagens significativas, de um desenvolvimento pessoal, cognitivo e social das crianças baseado

nas interações, e nas aprendizagens por descoberta e em cooperação (...)” (Santos M. d., 2013, p. 1)

Tal como refere a autora acima citada, Santos 2013, “a organização do ambiente educativo é o alicerce de base de todo o edifício educativo no contexto da educação de infância” (p. 72).

A organização deste espaço deve ter em conta alguns aspetos fulcrais, tais como as necessidades que são apresentadas pelas crianças, quer a nível social, quer a nível pedagógico, deve ser tomado em conta os recursos que estão disponíveis para utilização e, não é propriamente necessário seguir “estereótipos avulsos, mesmo que originários de propostas livrescas ou burocraticamente 'recomendados” (Canário, 2010; Cadima, 1996; Develay, 1996; Freinet, 1998; Marques, 2007; M.E., 1997; Vasconcelos, 2007, 2010; Vigotsky, 2003; Wallon, 1909), citado por Santos 2013 (p. 70).

É de referir ainda que:

“(...)as principais intencionalidades na organização do espaço e dos materiais da sala de atividades prendem-se com a promoção da autonomia, a cooperação entre as crianças, o desenvolvimento do espírito crítico, a estimulação da criatividade e do sentido estético e a oportunidade das crianças expressarem as suas emoções, sentimentos, gostos e opiniões.” (Lima M. R., 2018, p. 6)

5.3.1- Caracterização da Sala X

A sala em que tive a oportunidade de estagiar foi a sala X, nesta, existem duas educadoras que fazem horários repartidos, bem como uma assistente operacional que dá apoio nas tarefas diárias.

A minha sala contava com uma característica muito importante, que era a método pedagógico de cada educadora, pois enquanto uma docente trabalhava utilizando a metodologia tradicional, a minha Educadora Cooperante utilizava o Movimento da Escola Moderna (MEM).

Neste âmbito de trabalho tive de flexibilizar as minhas atividades conforme a metodologia de trabalho da Educadora Cooperante, pois:

Este modelo pedagógico propõe e realça o papel do grupo com um agente provocador do desenvolvimento intelectual, moral e cívico com uma forte ligação ao quotidiano. Esta ligação dá um maior significado à Escola e vai proporcionar a aprendizagem através de desafios baseados nos problemas dos grupos e da comunidade.” (Folque, 1999, p. 5)

Para além do mais, este modelo “desafia a visão individualista do desenvolvimento infantil, propondo uma perspectiva social, em que o desenvolvimento se constrói através de práticas sociais” (Folque, 1999, p. 5)

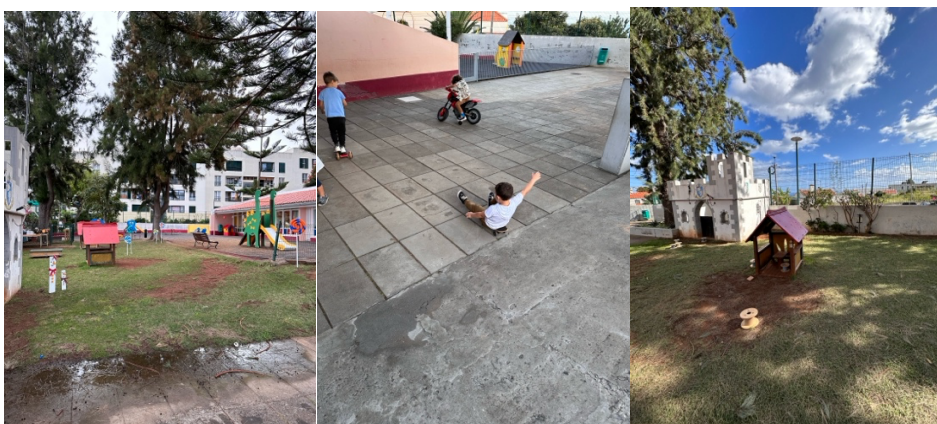
No edifício em que realizei a Prática Pedagógica I existem diversas salas de Pré-Escolar, incluindo a sala X, esta localiza-se no piso 0 e conta com algumas características que são comuns a outras salas.

A sala X é uma sala que tem uma ótima exposição solar, isto faz com que as crianças tenham luz natural dentro da sala desde o início ao fim do dia, isto, embora fosse um aspeto positivo, acabava por atrapalhar na hora do sono, visto que as cortinas deixavam passar alguma luz.

Ao ser localizada no piso mais baixo, acabamos por contar com mais uma vantagem que é o acesso direto à área do jardim, esta área é talvez a mais importante da escola, “no exterior as crianças sentem-se mais livres e capazes para explorar tudo o que as rodeia” (Ramalho, 2024, p. 12), sendo que lá as crianças brincam e muitas vezes aprendem e, no meu estágio, acabou por ser um espaço muito utilizado para a realização de diversas atividades.

A brincadeira ao ar-livre é transversal a todos os estádios da infância, pelo que o espaço exterior é um ambiente educativo rico e complexo na medida em que possui um leque amplo de recursos pedagógicos que são necessários e suficientes para educar as 12 crianças de uma forma íntegra (Ramalho, 2024, pp. 11, 12)

Figura 11
Espaços exteriores



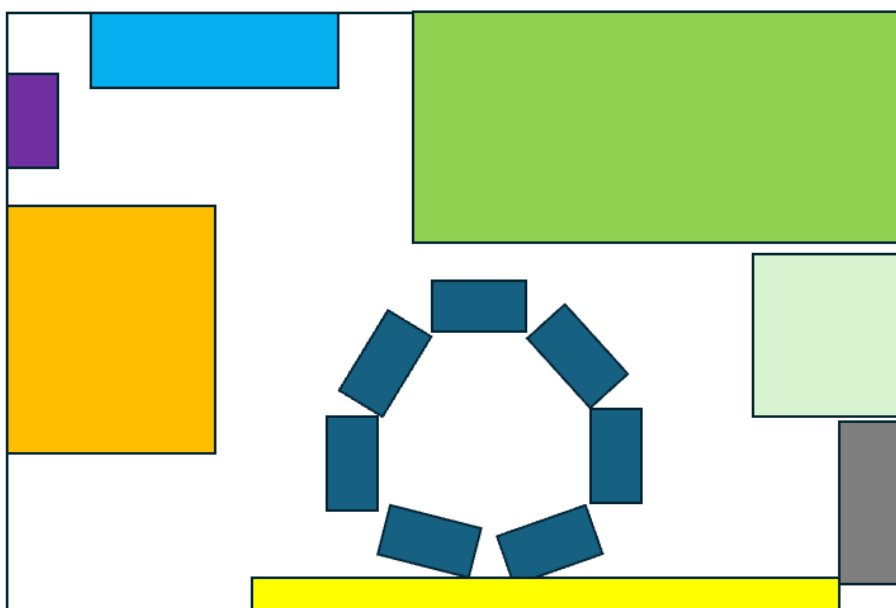
5.3.2- Organização da Sala

A sala X organiza-se de acordo com os pressupostos defendidos pelo MEM, no entanto, não se encontra totalmente voltada para este, pelo facto de serem duas educadoras a organizarem o mesmo espaço e as decisões serem tomadas em consonância com ambas.









O MEM, por ser uma metodologia de trabalho que promove a participação ativa das crianças, no qual as mesmas devem ser capazes de solucionar os seus problemas e aprenderem livremente em interação com o ambiente e com os outros, o objetivo do educador é o de criar um espaço que permita com que estas desenvolvam múltiplas competências.

Sendo assim, e tal como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar “(...)num contexto de educação de infância existe uma intencionalidade educativa, que se concretiza através da disponibilização de um ambiente culturalmente rico e estimulante” (Silva et.al, 2016, p.8).

Figura 12
Planta e legenda da sala



Legenda:

 - Porta	 - Armário
 - Área das ciências	 - Área da pintura
 - Área do tapete	 - Janelas
 - Biblioteca	 - Área da cozinha

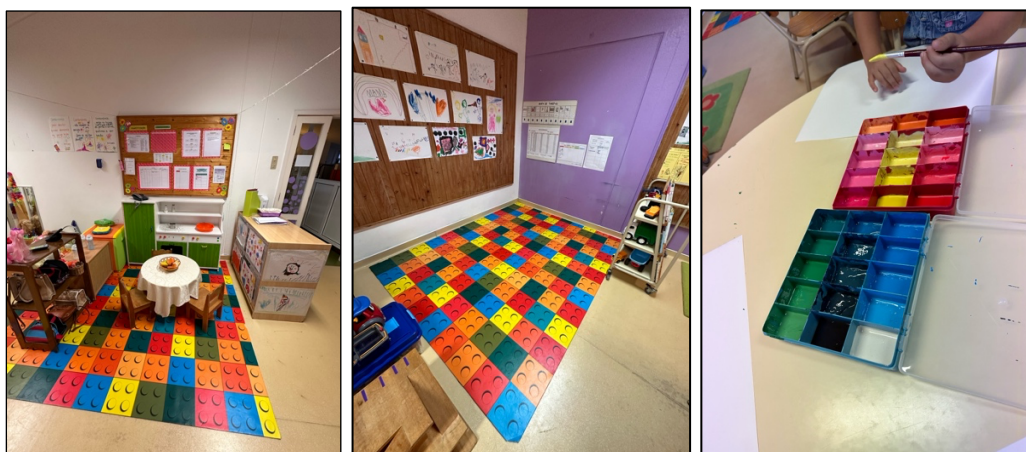
A sala, embora não seja uma sala de grande amplitude, é organizada por 5 espaços predominantes, sendo estes a área do tapete, a área das ciências, a área da pintura, a biblioteca e a cozinha, tal como observamos na planta que se encontra na figura seguinte.

A área do tapete foi o espaço mais utilizado na sala, onde eu e a educadora, ao longo da minha prática estabelecemos diálogos com as crianças e promovemos algumas atividades, já a área das ciências não foi um espaço tão utilizado por nós, mas sim pelas crianças, que ao longo do dia exploravam os objetos e o espaço autonomamente.

Na área da pintura, as crianças pintaram, desenvolveram projetos e jogaram jogos em conjunto com os adultos, compondo assim um espaço de vasta utilidade, na biblioteca as crianças exploraram histórias por si, outras eram contadas ao grupo e dramatizadas e, tal como refere Santos (2010) citado por Pimentel, a “leitura de histórias é uma realidade do dia a dia no jardim de infância e que vai contribuir não só para “o desenvolvimento da linguagem e o enriquecimento do vocabulário” como também para “a criação de hábitos de leitura”, terminando pela cozinha, que foi um espaço maioritariamente explorado pelas crianças. (Pimentel, 2017, p. 11)

Figura 13

Algumas áreas da sala X



Todos estes espaços, assim como os materiais, são utilizados para diferentes finalidades e nem todos os dias as áreas são utilizadas na sua totalidade, sendo assim, cabe ao educador promover atividades, tirando partido do espaço que o rodeia e da sala, tal como refere Lima, “ a organização do grupo, bem como a disposição do espaço e dos materiais são determinantes para o que as crianças possam fazer, aprender e escolher” (2018, p. 6), é ainda de realçar que o espaço exterior também é um ótimo local para promover trabalho e conseqüentemente aprendizagens significativas.

5.3.3- Rotina Diária

“Nas instituições de Educação Infantil, a rotina torna-se um fator de segurança, pois orienta as ações das crianças e dos professores favorecendo a previsão de situações que possam vir acontecer.” (Bilória & Metzner, 2013, p.5) ou seja, as rotinas têm um papel essencial na vida das crianças, pois estas permitem que as crianças prevejam e participem ativamente nas atividades que se sucedem ao longo do dia e da semana.

Ao saberem o que esperar ao longo do dia, as crianças sentem-se mais seguras e confiantes, permitindo deste modo uma adaptação mais tranquila ao contexto educativo, o que não “significa que devemos transformar o dia-a-dia escolar em uma planilha com atividades rígidas e inflexíveis, mas sim adequar as atividades diárias ao ritmo da instituição, das crianças e do professor”. (Bilória & Metzner, 2013, p. 5),

Através das rotinas, dá-se a repetição das atividades diárias e isto contribui para a construção da autonomia e do espírito crítico, pois as crianças aprendem gradualmente a se organizar e a participar ativamente no seu próprio processo de aprendizagem, tal como referem Bilória e Metzner, a rotina “possibilita que a criança oriente-se na relação espaço/tempo”, acabando por reconhecer o seu ritmo, atribuindo propostas e alterações. (2013, p. 5)

É de realçar que a previsibilidade das atividades permite à criança sentir-se mais preparada para explorar e assimilar novos conhecimentos, promovendo um ambiente favorável ao desenvolvimento cognitivo. O tempo organizado e estruturado facilita a concentração e o envolvimento ativo das crianças nas experiências educativas, contribuindo para aprendizagens mais significativas e duradouras.

Será ainda importante lembrar que “Cada atividade e tempo deverão ser adequados a realidade das crianças e ao trabalho desenvolvido pelo professor” (Bilória & Metzner, 2013, p. 6).

Nas figuras abaixo é possível observar o horário praticado na sala que estagiei e, uma das vantagens que tive foi o poder realizá-lo na íntegra, visto que as educadoras trocavam semanalmente entre o horário da manhã e o horário da tarde. Com isto obtive uma percepção mais alargada acerca das práticas que decorriam desde o início do dia até à hora do almoço e das práticas que ocorriam daí em diante.

Figura 14
Horário da sala x

8:00 – 9:00	Trabalho autónomo pelas áreas;
9:00	Momento Quero Mostrar, contar ou escrever;
9:30	Lanche;
9:45	Recreio;
10:30	Sala ou trabalho autónomo (projetos e atividades);
11:30	Comunicações (apresentação dos trabalhos);
12:00	Almoço;
12:30	Higiene e descanso;

15:00	Levantar as crianças;
15:30	Conversa em grande grupo;
16:00	Lanche;
16:30	Balanço do dia;
17:00	Recreio ou trabalho autónomo;
18:30	Encerramento.

5.3.4- Caraterização do Grupo de Crianças

A caraterização do grupo de crianças é algo fundamental em qualquer nível de escolaridade, sendo então importante conhecer as dificuldades das crianças, o meio que as envolve, as suas idades e algumas caraterísticas pessoais e, tal como refere Cardona, “É evidente a importância que as características pessoais e relacionais assumem no trabalho com crianças pequenas, sendo cruciais no desenvolvimento de práticas educativas de qualidade” (2011, p. 153).

A sala era composta por um grupo de 20 crianças, 11 meninas e 9 meninos, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos. Esta diversidade etária criava um ambiente

dinâmico e enriquecedor, onde cada criança contribuía com as suas experiências e aprendizagens, tentando criar diariamente um ambiente de partilha e de cooperação.

Figura 15
Género das crianças

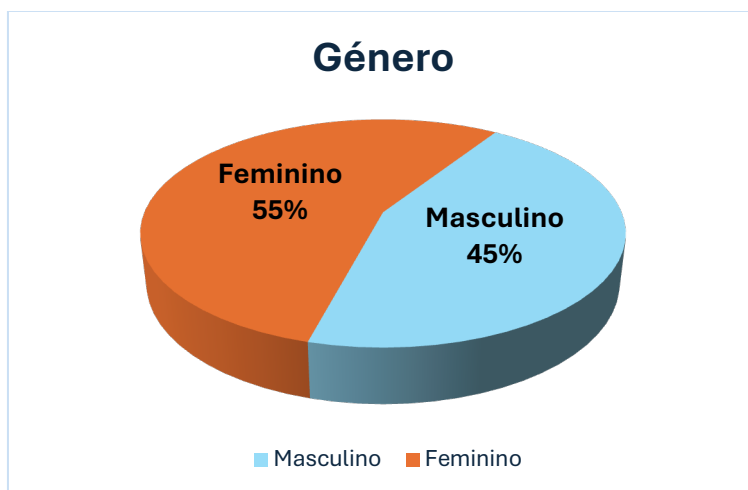


Figura 16
Ano de nascimento das crianças

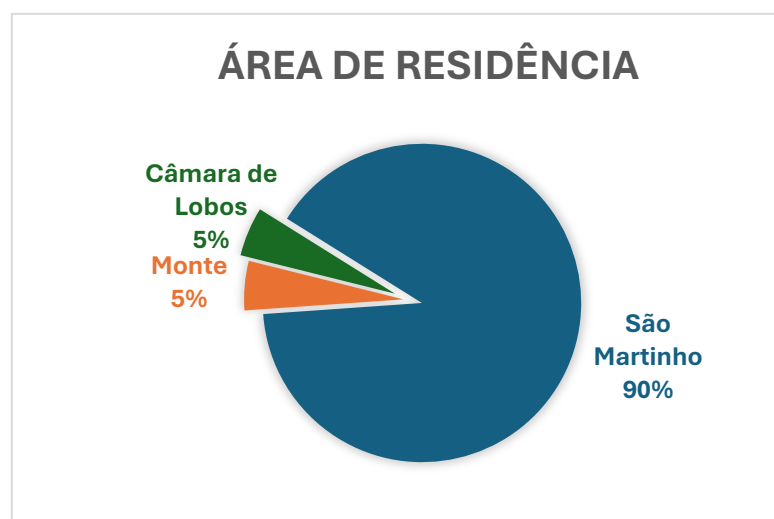


Além disso, a presença equilibrada de meninas e meninos, tal como se pode analisar no gráfico acima, proporcionava oportunidades para uma socialização diversificada, incentivando a colaboração e o respeito mútuo entre géneros.

As crianças desta sala, a nível de residência, eram maioritariamente da Freguesia de São Martinho, o que é algo positivo pelo facto de mais rapidamente criarem laços uns com os outros, através de encontros em espaços comuns à área de residência, no entanto, o grupo contava ainda com duas crianças que viviam noutras freguesias, uma em Câmara de Lobos e outra na freguesia do Monte. Esta diversidade geográfica acrescentou novas dinâmicas ao grupo, permitindo às crianças partilharem diferentes vivências e perspetivas sobre os locais onde moravam.

Mesmo vivendo em locais diferentes, todas as crianças partilham a escola como um espaço de encontro diário, onde criam laços, brincam e sentem-se parte de um mesmo grupo.

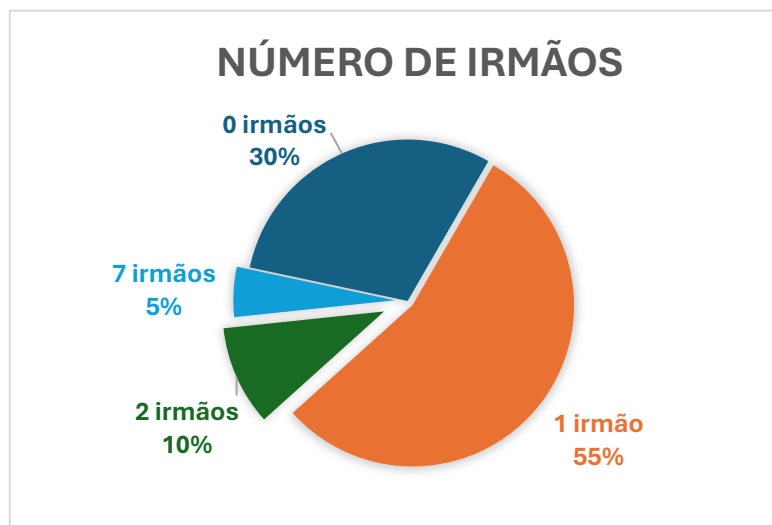
Figura 17
Área de residência



Um outro aspeto importante a referir quando caracterizamos um determinado grupo de crianças é o número de irmãos de cada uma, pois este aspeto é passível de justificar alguns comportamentos que partem das mesmas, como por exemplo o partilhar, que do que foi observado, acaba por ser mais fácil para uma criança que tem irmãos, do que para uma que não tem.

No grupo, a maioria das crianças tinha apenas um irmão, num total de onze, duas crianças tinham dois irmãos, uma criança fazia parte de uma família numerosa com sete irmãos e seis crianças eram filhos únicos.

Figura 18
Número de irmãos



Todas estas crianças encontravam-se integradas no mesmo grupo desde a Pré, o que facilitava as interações entre as mesmas, no entanto, ao trabalhar com o grupo, percebi que apresentavam algumas dificuldades a nível da comunicação, existindo crianças de diferentes origens tais como Ucrânia e Brasil, sendo as restantes de origem Portuguesa.

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

O presente projeto de Investigação-ação foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Projeto de Investigação-ação, sendo a mesma orientada pelo Professor Paulo Brazão e inserida no 1.º ano do 1.º Semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, abordando uma problemática detetada no grupo em que estagiei na minha Prática Pedagógica, durante cerca de nove semanas, contando 15 horas semanais distribuídas por 3 dias (segunda-feira, terça-feira, quarta-feira), contabilizando um total de 135 horas.

A minha Prática Pedagógica I teve lugar na EB1/PE e Creche, mais precisamente num Infantário, na sala X. A sala X era composta por 20 crianças, 11 do sexo feminino e 9 do sexo masculino, com idades entre os 5 e os 6 anos.

Ao dar início à minha prática, pude notar a dificuldade que algumas crianças sentiam na utilização do português de Portugal, sendo mais habitual a utilização do português com variação brasileira, isto causa uma forte dificuldade na apreensão de

alguns conceitos e na expressão oral. Pude notar também que dentro da minha sala tinha crianças com diferentes origens e culturas, tais como brasileiro e ucraniano, podendo ser uma das causas para este acontecimento.

5.4.1- Enquadramento do Problema

A prática Pedagógica realizou-se em contexto de educação de infância na Escola Básica do 1.º Ciclo do Ensino Básico com Pré-escola e Creche, num infantário localizado no concelho do Funchal, em São Martinho, na sala X. O grupo era composto por 20 crianças, sendo 11 do sexo feminino e 9 do sexo masculino, com idades entre os 5 e os 6 anos, por uma auxiliar técnica e duas educadoras que alternam os seus horários entre a manhã e a tarde. No presente grupo tenho algumas crianças com dificuldades de aprendizagem, por este motivo são acompanhadas pela educadora da ação especial.

O grupo apresenta algumas dificuldades a nível da comunicação e existem crianças de diferentes origens, tal como Ucrânia e Brasil, sendo as restantes de origem portuguesa. Para estas crianças em específico é mais complexo o processo de apreensão da língua portuguesa, no entanto o trabalho desenvolvido é no sentido de todos terem as mesmas oportunidades, em suma, era um grupo bem ativo e colaborativo nas atividades propostas.

No que diz respeito às suas residências, a maior parte das crianças viviam na área da Nazaré, outras por São Martinho e outras por Câmara de Lobos.

No que respeita às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016), foi possível observar que as crianças demonstravam desenvolvimentos distintos nas várias áreas de conteúdo. Na área de Formação Pessoal e Social, o grupo evidenciava um progresso significativo: as crianças procuravam resolver os seus conflitos de forma autónoma ou solicitavam ajuda de modo adequado, demonstravam respeito mútuo e revelavam a interiorização de valores fundamentais para a convivência em grupo.

Na área de Expressão e Comunicação, destacava-se um particular entusiasmo pelas artes visuais e pela música. As crianças manifestavam frequentemente o desejo de cantar canções como a dos “bons dias” e outras do seu repertório preferido, revelando um envolvimento ativo nestas experiências. No entanto, no domínio da linguagem oral e escrita, foram identificadas algumas dificuldades a nível da expressão verbal e da representação gráfica da linguagem.

Por sua vez, na área de Conhecimento do Mundo, o grupo demonstrava grande curiosidade e interesse pelo ambiente que o rodeava. As crianças formulavam perguntas

pertinentes sobre fenómenos naturais observados no quotidiano, como o aparecimento do arco-íris, e evidenciavam respeito pela diversidade cultural, revelando um olhar atento sobre o mundo social e natural.

Esta análise foi realizada à luz do referencial definido pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, homologadas pelo Despacho n.º 9180/2016, que preconizam uma abordagem integrada e global do desenvolvimento infantil, valorizando a diversidade de experiências, ritmos e interesses das crianças.

5.4.2- Questão da Investigação-Ação

Durante a minha Prática Pedagógica, fiz uso da metodologia de Investigação-Ação para tentar solucionar o problema que detetei no grupo, sendo este a utilização da variante brasileira na comunicação, em detrimento do português de Portugal e, nesse sentido, desenvolvi atividades que procurariam responder a minha questão:

Que técnicas devem ser utilizadas para melhorar a comunicação das crianças da sala X, no português de Portugal?

5.4.3- Estratégias de Intervenção

Durante o desenrolar da minha Prática Pedagógica I, utilizei diversas abordagens para fomentar a inclusão de todas as crianças na Sala X, incentivando-as a explorar a sua linguagem oral. Por esse motivo, estruturei a minha prática em três fases distintas, embora, por vezes, esta se tenha desenrolado em simultâneo. A primeira fase consistiu numa observação constante da linguagem oral utilizada pelas crianças daquele grupo, sugerindo sempre ligeiras correções, assim como diálogos com a educadora cooperante para identificar o problema e planear estratégias destinadas a responder ao mesmo. O segundo momento envolveu a implementação das estratégias delineadas, ou seja, a execução dos planos. Por último, na terceira fase, procedi à reflexão sobre os resultados obtidos e a avaliação no que diz respeito ao desenvolvimento das crianças, tendo em conta o problema detetado.

Estratégia 1: *Exploração do quadro “Quero mostrar, contar, escrever...”*

Objetivo: Promover a oralidade em frente ao grupo

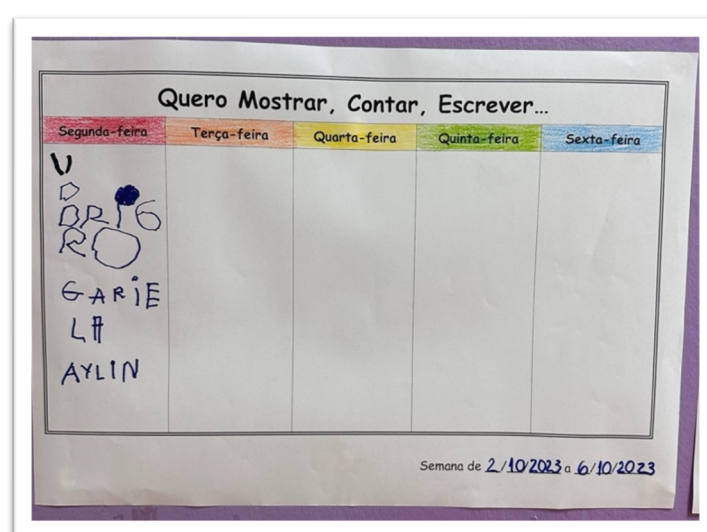
1- Quero mostrar, contar, escrever...

Descrição:

A atividade relativa ao quadro quero mostrar, contar e escrever, consiste em que as crianças possam trazer objetos de casa e ao chegar à sala devam inscrever-se neste quadro, utilizando o seu nome ou algo que os identifique, posteriormente o grupo senta-se no tapete e de forma ordeira apresentam o que tiverem para apresentar. Através desta atividade consigo ter a percepção da linguagem oral de cada criança e intervir quando as mesmas pronunciam uma palavra no português do Brasil.

Figura 19

Quadro “Quero mostrar, contar, escrever...”



Nota: o autor

2- Atividade do fio

A atividade seguinte consiste na passagem de um novelo de criança a criança, e quando chegasse a cada uma, esta deveria dizer-me o seu nome, fomentando assim a conversa em grupo. Implementei esta atividade no início do meu estágio, sendo então uma atividade que me permitiu conhecê-los e ficar com uma impressão do grupo. Esta atividade foi avaliada através de observação direta dos incidentes e de registo fotográfico, sendo assim pretendi avaliar a dinâmica do grupo, o respeito pelo outro e a forma como realizam a atividade.

Figura 20
Atividade do novelo



Nota: o autor

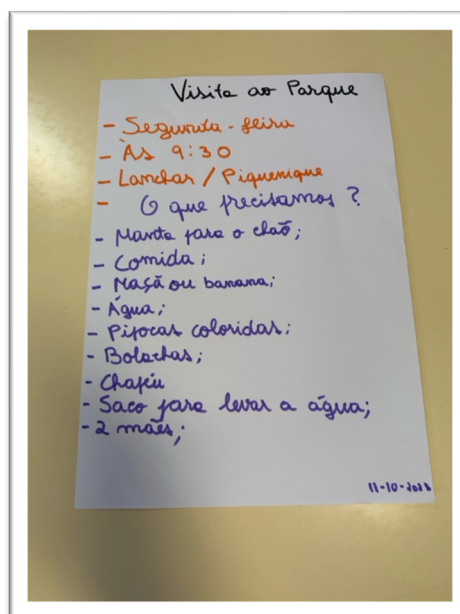
Estratégia 2: *Criação de um inventário sobre a visita ao parque*

Objetivo: Participação oral do grande grupo

1- Inventário da visita ao parque

Efetuei um inventário do que seria necessário levar à visita do parque e ao piquenique, juntamente com as crianças, e efetuei um registo por escrito para poder ficar afixado na sala de aula. Esta atividade foi muito importante porque consegui ouvir a opinião de todos individualmente e todos foram capazes de respeitar os colegas quando não era a sua vez de falar, colocando o dedo no ar e participando oportunamente. Esta atividade foi avaliada através de observação direta dos incidentes e de registo fotográfico, sendo assim pretendi avaliar a dinâmica do grupo, o respeito pelo outro e a forma como realizam a atividade.

Figura 21
Inventário da visita ao parque



Nota: o autor

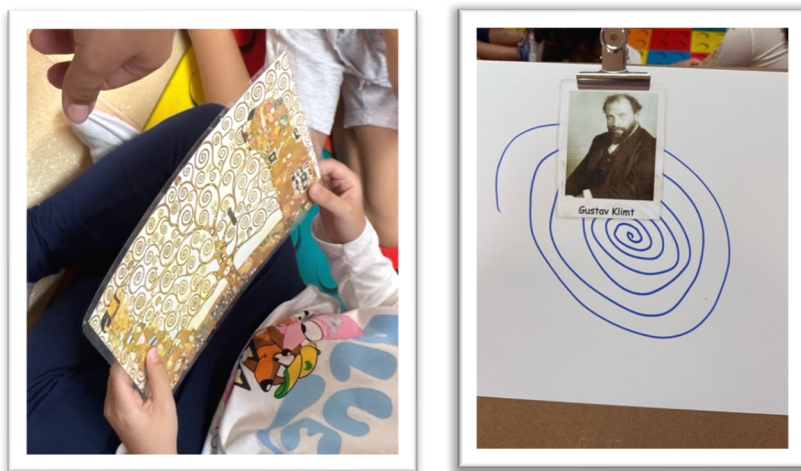
Estratégia 3- *Exploração de uma obra de Arte*

Objetivo: Explorar a obra em conjunto, fazendo com que as crianças expliquem o que vêem

1- Exploração da obra de arte “Árvore da Vida”

Através desta atividade consegui questionar as crianças acerca do que viam, promovendo assim o espírito crítico, estimulando a curiosidade e principalmente as discussões e os debates entre as crianças da sala X. Quando as crianças falavam eu prestava atenção ao vocabulário que usavam e se faziam um uso frequente do Português do Brasil. Esta atividade foi avaliada através de observação direta dos incidentes e de registo fotográfico, sendo assim pretendi avaliar a dinâmica do grupo, o respeito pelo outro e a forma como realizam a atividade.

Figura 22
Exploração da Obra de Arte



Nota: o autor

Estratégia 4- Construção e utilização de uma cozinha de lama

Objetivo: Promover a conversa entre as crianças e a interagida.

1- Utilização de uma cozinha de lama

A cozinha de lama constituiu um dos projetos pedagógicos que mais entusiasmo gerou ao longo da minha prática em contexto de Educação Pré-Escolar, sendo uma iniciativa que idealizei desde o início do estágio, pela sua forte ligação a uma pedagogia ativa e centrada na criança. Este espaço simbólico e sensorial permitiu criar um ambiente de aprendizagem autónoma, onde a intervenção do adulto é intencionalmente limitada, promovendo, assim, a capacidade das crianças para resolverem conflitos, tomarem decisões e cooperarem de forma espontânea. Ao serem colocadas perante desafios naturais do brincar livre, as crianças foram levadas a comunicar entre si, a negociar papéis e a pedir ajuda sempre que necessário.

Esta liberdade relacional e expressiva criou uma oportunidade privilegiada para a escuta ativa por parte do adulto. Durante os momentos de exploração na cozinha de lama, foi possível observar as interações verbais e não verbais das crianças, o que me permitiu recolher dados valiosos para refletir sobre as suas competências linguísticas, sociais e

emocionais. Com base nessa observação, delineei estratégias para promover o uso mais adequado e rico da língua portuguesa, de forma contextualizada e significativa.

A avaliação da atividade foi realizada através de observação direta e registo fotográfico, permitindo documentar a forma como as crianças se envolveram, cooperaram e se posicionaram no grupo. A análise centrou-se em aspetos como a dinâmica relacional, o respeito pelas regras estabelecidas e a autonomia na concretização da atividade.

Esta abordagem avaliativa possibilitou compreender melhor os interesses, as necessidades e os progressos individuais e coletivos do grupo, reforçando a importância de ambientes desafiantes, mas seguros, que favoreçam o desenvolvimento global da criança.

Figura 23
Cozinha de lama



Nota: o autor

Estratégia 5- Realização do projeto dos porquinhos-da-índia

Objetivo: Esta atividade tem como objetivo promover a pesquisa, o desenvolvimento da educação, o aprimoramento da linguagem, a socialização e a interação.

1- Construção do projeto dos porquinhos-da-índia

Este projeto surgiu com a finalidade das crianças aprenderem a cuidar dos animais de estimação, para além deste aspeto, as mesmas trocam opiniões entre si, o que promove o sentido crítico, assim como treina a linguagem oral. Através de questões que os mesmos iniciaram, pudemos partir para uma pesquisa mais aprofundada, trocando ideias e pontos de vista. Esta atividade foi avaliada através de observação direta dos incidentes e de registo fotográfico, sendo assim pretendi avaliar a dinâmica do grupo, o respeito pelo outro e a forma como realizam a atividade relativa à construção dos cartazes, assim como os cuidados que apresentam ao cuidar dos animais.

Figura 24
Projeto dos porquinhos-da-índia



Nota: o autor

2- Apresentação do projeto dos porquinhos-da-índia

Nesta parte do projeto as crianças realizaram a apresentação do trabalho elaborado anteriormente, através deste, as crianças têm a possibilidade de desenvolver as suas habilidades relativamente à comunicação verbal e de praticar a sua linguagem oral, desenvolvendo o seu vocabulário e aprimorando a sua gramática.

Esta atividade foi avaliada com base na observação direta dos comportamentos emergentes durante a sua realização e através de registos fotográficos que documentaram os momentos mais significativos. Pretendi, com esta avaliação, analisar a dinâmica do grupo, a forma como cada criança se envolveu na proposta, o respeito pelo outro e as estratégias utilizadas para resolver conflitos ou negociar papéis. A observação permitiu-

me também compreender como realizaram a atividade, desde a forma como interagiram com os materiais até às decisões tomadas em conjunto. Esta análise revelou-se fundamental para identificar competências sociais em desenvolvimento e para planear futuras intervenções pedagógicas mais ajustadas às necessidades do grupo.

Figura 25

Apresentação do Projeto dos Porquinhos da Índia



Nota: o autor

5.4.4- Avaliação da Implementação do Projeto de Investigação-Ação

Durante a minha prática pedagógica na sala X, fui realizando uma avaliação contínua e atenta ao longo de todo o processo, centrando-me especialmente no problema que identifiquei: o uso frequente do português do Brasil em vez do português europeu. Esta avaliação foi feita através da observação direta das rotinas e interações, dos diálogos estabelecidos com as crianças e também do desenvolvimento dos diferentes projetos implementados ao longo do estágio.

Desde o início, procurei estar próximo das crianças e atento à forma como se expressavam. A escuta ativa e os momentos de conversa espontânea revelaram-se fundamentais para compreender os padrões de linguagem que usavam, as suas dificuldades e também as suas preferências, através desta observação constante, consegui recolher informações importantes que me permitiram perceber se existiam mudanças significativas na forma como comunicavam.

Acompanhei com particular atenção as crianças que revelavam maiores dificuldades, procurando criar oportunidades para que pudessem desenvolver a sua linguagem de forma mais adequada ao contexto. Verifiquei que, em alguns casos,

começaram a surgir pequenas melhorias, como a substituição de palavras ou expressões mais típicas do português do Brasil por equivalentes em português de Portugal. Estas mudanças aconteceram gradualmente e de forma mais visível em crianças com maior predisposição para escutar e aceitar correções.

Os projetos que fui desenvolvendo ao longo do estágio também contribuíram para este trabalho. Através de atividades ligadas à linguagem oral, tal como a apresentação dos próprios projetos, sendo assim criei momentos propícios para promover a correção linguística de forma natural e estas experiências ajudaram a sensibilizar as crianças para as características da variante da língua usada no nosso país.

Em conclusão, esta investigação-ação permitiu-me aprender, levando-me a perceber a importância de uma intervenção pedagógica intencional, mas ao mesmo tempo ajustada à realidade de cada criança, onde a avaliação contínua, aliada à reflexão constante sobre a minha prática, ajudou-me a entender os progressos alcançados e os desafios que ainda persistiam.

5.4.5- Cronograma do Projeto

Para concretizar o presente projeto de investigação ação, foi crucial executar um cronograma de forma a auxiliar-me na distribuição do tempo relativamente a cada fase. Esta organização foi dirigida de maneira flexível, visando proporcionar uma prática de qualidade, tendo em conta as características individuais das crianças.

Tabela 1
Cronograma do Projeto

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

Legenda:

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

5.5- Momentos de Aprendizagem

Para que as intervenções seguintes fossem bem-sucedidas, foi essencial um trabalho cuidadoso, assente na dedicação e num planeamento rigoroso, onde cada etapa foi pensada ao pormenor garantindo que tudo fosse realizado da melhor forma possível. Este compromisso ficou evidente nas diversas planificações elaboradas, nos registos feitos nos diários de bordo e no trabalho desenvolvido ao longo do processo. A apresentação destes resultados no último Colóquio sobre a Formação de Professores demonstrou não só a qualidade do percurso realizado, mas também o empenho e a seriedade com que foi conduzido.

É pertinente referir que planificar, tal como refere Santos, Cardoso e Lacerda, “(...) assume grande importância na prática profissional”, pois “exige muita dedicação,

capacidade de articular e refletir e também muito estudo, para que se traduza em resultados positivos”. (2016, p. 1046)

Todas as planificações foram elaboradas com base nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, o principal documento orientador para as atividades desenvolvidas neste nível de ensino. Além disso, tiveram em consideração o Projeto Educativo da Escola (PEE), garantindo que a prática realizada estivesse alinhada com a identidade e os objetivos pedagógicos da instituição.

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

De entre os vários momentos significativos desenvolvidos ao longo da minha Prática Pedagógica, destacam-se as atividades: Cozinha de Lama, Saída ao Parque e Construções de Bordalo II. Cada uma destas propostas proporcionou experiências educativas diferenciadas, baseadas na exploração sensorial, na relação com a natureza e na valorização da arte e da sustentabilidade, permitindo às crianças aprender de forma ativa, envolvente e significativa.

Para além de terem sido experiências enriquecedoras, permitiram que as crianças explorassem diferentes áreas do conhecimento, tornando a aprendizagem mais envolvente e significativa para cada uma delas.

5.5.1- Cozinha de Lama

A cozinha de lama foi sem dúvida a atividade que mais marcou qualquer prática profissional realizada ao longo do meu mestrado, embora todas as atividades tenham contribuído para aprendizagens pessoais e para o meu crescimento enquanto futuro docente.

Para a realização deste projeto foi necessária uma preparação prévia, onde numa primeira instância conversamos com os pais acerca do projeto, referindo o que seria necessário e as suas potencialidades, foi enviada também uma informação para casa e pedimos que estes trouxessem uma capa de chuva e umas botas ou alguma roupa mais gasta que as crianças já não utilizassem tão frequentemente, organizamos o espaço e pedimos materiais de cozinha que já não fossem utilizados.

Deste modo, a atividade propriamente dita, começou com um diálogo na área do tapete, que tal como já havia referido, foi uma das áreas mais utilizadas durante o estágio, visto que todas as atividades tinham o seu início neste espaço.

Antes de começar a conversar acerca dos aspetos fulcrais da cozinha de lama, achei oportuno referir o quão importante era preservar a água e deixar terra para que todos pudessem usufruir desta atividade de igual forma.

Figura 26
Diálogo com o grupo



Figura 27
Organização dos materiais



Antes de sair da sala organizei o grupo numa fila por ordem alfabética e solicitei que se deslocassem junto a mim até a cozinha de lama, de forma ordeira. No momento de

entrada das crianças na cozinha de lama pode observar que se encontravam extremamente empolgadas, notando ainda que ao entrarem no espaço ficaram um pouco perdidos devido ao facto de ser algo novo e ainda não se encontrarem ambientados.

A utilização da água e da terra foi inteiramente da responsabilidade do grupo e, tanto eu quanto a educadora e a auxiliar, optamos por não intervir em nada, tentando promover o espírito de equipa e a interajuda.

A cozinha de lama é um projeto muito importante, na minha perspetiva, sendo que trabalha muitas capacidades nas crianças e desenvolve o espírito de equipa, a criatividade e as motricidades, entre outros aspetos. Nas imagens seguintes conseguimos observar o desenrolar da atividade que teve uma duração aproximada de 60 minutos.

Figura 28
Atividade "Cozinha de Lama"





Ao longo desta atividade consegui observar alguns aspetos muito relevantes, tais como as interações que se estabeleciam, a maneira como se ajudavam, as misturas que criavam e como as nomeavam, as formas que achavam para resolver os problemas, as manipulações dos materiais e o transporte dos mesmos.

Esta atividade, tal como é possível observar na figura 29, termina sempre com a higienização do espaço e dos materiais, sendo certo que manter o espaço limpo cria um ambiente mais acolhedor e organizado, onde as crianças se sentem confortáveis e motivadas para participar na atividade, facilitando a sua concentração e bem-estar ao longo da mesma.

Figura 29
Higienização do espaço



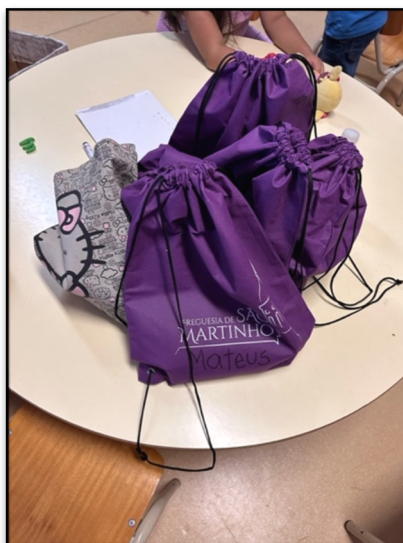
5.5.2- Saída ao Parque

Na minha segunda semana de estágio da Prática Pedagógica I, organizei uma saída da escola com o grupo no qual estava a trabalhar, em conjunto com a educadora, com a auxiliar e com duas mães que aceitaram o nosso convite e nos acompanharam nesta saída. O nosso objetivo era visitar o Parque Urbano da Nazaré, que havia sido renovado recentemente e, colher alguns elementos da natureza para as crianças poderem realizar um trabalho no dia seguinte, permitindo com que as mesmas usufruam cada vez mais dos espaços exteriores à escola, “sendo importante assegurar espaços exteriores de qualidade, planeados e organizados com vista a responder adequadamente às necessidades e interesses” das crianças. (Bento & Portugal, 2016, p. 87)

Acrescento ainda que “Não será por acaso que, na comunidade educativa portuguesa, o reconhecimento e valorização do potencial pedagógico dos espaços exteriores é um tema que tem vindo a ganhar cada vez maior projeção e aceitação entre os profissionais e famílias”. (Bento & Portugal, 2016, p. 88)

À hora do acolhimento, auxiliei a educadora na preparação dos sacos que cada elemento deveria levar, colocando a água e o nome na parte exterior, como se pode observar na figura 30, e reuni-os no tapete para que pudéssemos conversar com eles sobre as regras que deveriam ser cumpridas tanto no parque, quanto na ida, quanto no regresso à escola.

Figura 30
Organização dos sacos



Todo o caminho foi feito em grupo e com a supervisão dos adultos que lá estavam presentes, sendo que na minha opinião foi um caminho muito calmo e o grupo apresentou um comportamento exemplar, mostrando respeito e responsabilidade.

Figura 31
Saída à porta da escola



Ao chegar ao parque, preparei o piquenique com a educadora, estendendo várias toalhas no chão e organizando a comida. A educadora decidiu servir primeiro o lanche da escola, pão com queijo, e só depois distribuiu as bolachas, as pipocas e a maçã. Esta escolha revelou-se ser a mais acertada, visto que as crianças lancharam primeiro e só depois comeram os doces.

Figura 32
Piquenique



Após o piquenique ter terminado deixei-os explorar livremente, mas pedi que trouxessem os elementos da natureza que fossem achando para poderem ser guardados num saco.

Chegámos à escola por volta da hora de almoço, trazendo todo o material que as crianças, de forma autónoma e responsável, ajudaram a recolher. Senti que a atividade correu muito bem, com uma dinâmica envolvente e participativa. As crianças mostraram-se entusiasmadas e colaborativas ao longo de todo o processo, o que tornou a experiência ainda mais enriquecedora. Além disso, esta atividade permitiu-lhes desenvolver o sentido de organização, trabalho em equipa e responsabilidade, tornando o momento ainda mais significativo.

5.5.3- Construções de Bordalo II

Artur Bordalo, nascido a 1987 em Lisboa, é um artista plástico que utiliza o lixo para criar as suas obras, posto isto, pude explicar a importância da reciclagem e de ser sustentável, bem como o significado de tridimensionalidade que está exposto nas suas obras.

A atividade seguinte foi dedicada à descoberta do trabalho de Bordalo II, despertando nas crianças o interesse pela arte feita a partir de materiais recicláveis. Inspiradas por esta abordagem criativa, foram desafiadas a criar as suas próprias obras, recorrendo a materiais recolhidos ao longo da semana. Para além de garantir os recursos necessários, este momento de recolha ajudou a sensibilizá-las para a importância da reutilização e do respeito pelo ambiente.

A experiência revelou-se enriquecedora, incentivando a criatividade, a expressão artística e uma nova forma de olhar para os materiais do dia a dia, transformando o que poderia ser lixo em algo com valor e significado.

Após a sala estar organizada e as crianças se sentarem todas no tapete, pude começar a minha apresentação, que consistiu na demonstração de algumas obras de Bordalo II, assim como alguns aspetos mais marcantes da sua vida.

Figura 33
Obras apresentadas de Bordalo II



Abordei este autor pelos motivos acima enunciados e mostrei alguns dos seus trabalhos às crianças, que demonstraram imenso interesse por este tipo de arte, em conjunto com os mesmo analisamos obra a obra, dando mais ênfase ao trabalho que está presente aqui na madeira, junto ao hotel Cr7, devido ao facto de o grupo poder estar mais familiarizado com a mesma.

Depois do intervalo e do lanche dispus em conjunto com a educadora os materiais a serem utilizados pelas crianças, visíveis na figura 34, dando-lhes autonomia de escolha, sendo certo que esta atividade, por ser necessário a ajuda dos adultos, não seria possível ser realizada por todo o grupo em simultâneo.

Figura 34
Disposição dos materiais



Sendo assim, foram seleccionados aleatoriamente quatro elementos que começaram a criar as suas obras, sendo que quando um elemento saía, outro elemento

entrava. Esta estratégia, na minha opinião correu muito bem, pois evitou confusão e tanto eu como a educadora conseguimos ajudar e supervisionar o trabalho das crianças. Nas imagens seguintes podemos observar algumas destas construções e o desenrolar da atividade.

Figura 35

Desenvolvimento da atividade



5.6- Projeto com a Comunidade

No âmbito da minha Prática Pedagógica I, desenvolvi, juntamente com duas colegas, um projeto com a comunidade com o objetivo de fortalecer a ligação entre a escola, as crianças e as famílias, promovendo a participação ativa de todos. Para isso, organizámos uma Feira de Natal, onde foram vendidos diversos produtos criados com a colaboração das crianças e da equipa educativa.

Entre os artigos disponíveis na feira, destacaram-se as broas de manteiga, confeccionadas pelas crianças numa atividade em sala, proporcionando-lhes uma experiência divertida e sensorial no mundo da culinária. Além disso, foram produzidas velas aromatizadas e peças decorativas de diferentes tamanhos, feitas com criatividade e empenho pelas crianças.

Para complementar, a feira contou ainda com a venda de fatias de bolo, doces e sumos, oferecendo uma grande diversidade de produtos. Este projeto foi muito mais do que uma simples venda de Natal.

Figura 36
Venda dos produtos de Natal



Representou uma oportunidade para as crianças desenvolverem a sua criatividade, autonomia e sentido de responsabilidade, enquanto trabalhavam em equipa para um objetivo comum. Ao mesmo tempo, envolveu as famílias, tornando-as parte ativa na vida escolar e reforçando o espírito de comunidade dentro da instituição.

O dinheiro angariado reverteu não só para iniciativas dentro da sala onde realizei o estágio, mas também para projetos educativos nas três salas de estágio em que eu e as minhas colegas desenvolvemos a nossa prática pedagógica. Assim, foi possível contribuir para a melhoria dos espaços e para a realização de novas atividades, beneficiando todas as crianças envolvidas.

A iniciativa revelou-se um verdadeiro sucesso, proporcionando momentos de partilha, convívio e colaboração, enquanto promovia valores como a solidariedade e o trabalho em equipa.

Figura 37
Desenvolvimento da atividade



5.7- Reflexão crítica da Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar

Em jeito de conclusão, este estágio, realizado no âmbito da Prática Pedagógica I, revelou-se uma experiência profundamente marcante e enriquecedora no meu percurso como futuro profissional na área da educação. Permitiu-me sair do espaço teórico e mergulhar, com responsabilidade e entusiasmo, na realidade educativa, onde pude aplicar, testar e refletir sobre aquilo que tenho vindo a aprender ao longo da formação.

O ambiente vivido na sala X foi acolhedor e desafiador, oferecendo-me a oportunidade de experimentar diferentes formas de estar com as crianças e de implementar estratégias de aprendizagem mais conscientes, ajustadas às suas necessidades e interesses.

Cada dia foi uma oportunidade de crescer, de perceber melhor a dinâmica da educação pré-escolar e de compreender como posso contribuir, de forma positiva e intencional, para o desenvolvimento integral das crianças.

Um aspeto que valorizo especialmente foi o contacto direto com a educadora cooperante, cuja experiência e postura profissional me inspiraram bastante, a sua forma de olhar para a criança e de conduzir a prática pedagógica com sensibilidade, respeito e intencionalidade proporcionou-me aprendizagens que dificilmente seriam possíveis apenas em contexto académico.

A troca de ideias, os conselhos dados e os momentos de partilha contribuíram para que eu me sentisse verdadeiramente apoiado e motivado a continuar a crescer enquanto profissional.

Este estágio ajudou-me a consolidar a certeza de que é neste caminho que quero continuar, ao proporcionar-me vivências reais e significativas, que reforçaram o meu compromisso com uma educação mais humana, participativa e respeitadora da criança como sujeito ativo no seu processo de aprendizagem.

Capítulo VI- Prática Pedagógica no 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

6.1- Caracterização do Meio Envolverte

A escola em questão encontra-se situada no Funchal, sendo esta uma das mais antigas da cidade. A sua localização insere-se num ambiente tranquilo, predominantemente residencial, composto por moradias e pequenos edifícios, proporcionando um espaço seguro e acolhedor para a comunidade escolar. A zona é bem servida por acessos rodoviários e transportes públicos, facilitando a deslocação diária de alunos e famílias.

Além da componente residencial, a envolvência da escola destaca-se pela proximidade a espaços verdes tal como o Jardim Botânico da Madeira, localizado a poucos minutos da instituição, é um dos locais mais emblemáticos da ilha, permitindo a observação de uma vasta diversidade de plantas e proporcionando oportunidades para aprendizagens ao ar livre, assim como o Parque de Santa Catarina, um dos maiores e mais conhecidos parques do Funchal, assume-se como um local privilegiado para momentos de lazer, convívio e até atividades pedagógicas.

A zona que rodeia a escola conta ainda com importantes espaços culturais e históricos tal como o Museu de História Natural do Funchal, instalado no Palácio de São Pedro, o Madeira Story Centre, por sua vez, é um museu interativo que permite conhecer a história da Madeira de forma envolvente e dinâmica, despertando o interesse dos mais novos para o passado da nossa região.

Para além dos espaços naturais e culturais, a área conta com uma boa oferta de comércio e serviços, como cafés, pequenas lojas e outros estabelecimentos que facilitam o quotidiano da comunidade escolar. A proximidade ao centro do Funchal permite também um acesso rápido a instituições públicas e a locais de convívio, tornando esta localização ainda mais conveniente.

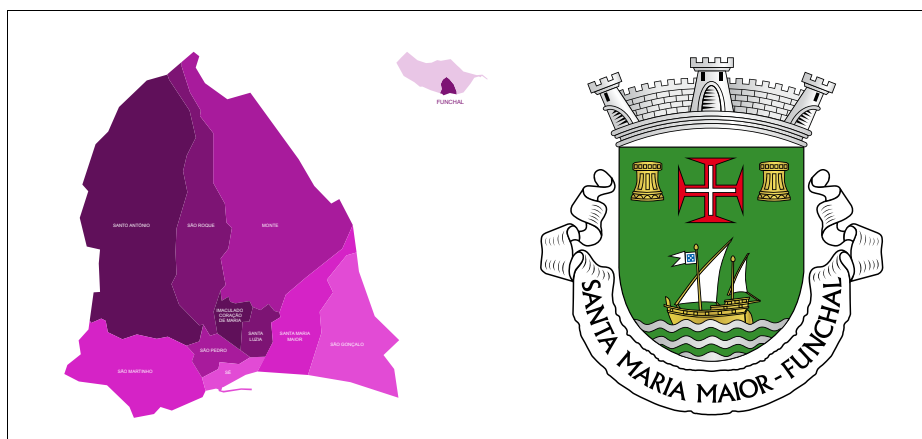
Desta forma, a Escola beneficia de um meio envolvente equilibrado, onde a natureza, a cultura e as infraestruturas se conjugam e, este contexto proporciona um ambiente estimulante para a aprendizagem e o crescimento das crianças.

6.2- Caracterização da Instituição Educativa

A escola, situada na freguesia de Santa Maria Maior, é uma instituição com uma longa tradição no ensino e na formação de crianças e jovens. Fundada em 1950, segue os princípios educativos de Dom Bosco, promovendo um ambiente de aprendizagem onde os valores humanos e cristãos caminham lado a lado com a formação académica. Ao longo dos anos, tem sido um espaço de crescimento pessoal e educativo, ajudando os alunos a se desenvolverem de forma equilibrada.

Figura 38

Mapa do Funchal e Brasão da freguesia de Santa Maria Maior



A oferta educativa da escola vai desde o Pré-Escolar ao Ensino Básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos), o que acaba por garantir um percurso educativo estruturado. Para além das disciplinas curriculares, a aposta em atividades extracurriculares através do programa ArtiSport, proporciona oportunidades enriquecedoras nas áreas da arte, música, desporto e informática.

O espaço físico da escola é amplo e bem equipado, fornecendo condições favoráveis à aprendizagem e ao bem-estar dos alunos, sendo um dos destaques o complexo de piscinas, onde os alunos podem praticar natação e outras atividades aquáticas.

Além disso, o Centro Juvenil e o Movimento Juvenil desempenham um papel essencial na promoção do espírito de comunidade, incentivando os jovens a se envolverem em projetos sociais, culturais e recreativos que contribuem para o seu crescimento pessoal.

A escola está também fortemente ligada à Paróquia de Nossa Senhora de Fátima e, mais do que um espaço de ensino, a escola é um local onde se criam laços, se cultivam valores e se formam cidadãos conscientes e responsáveis.

Com um ambiente acolhedor e um ensino de qualidade, prepara os seus alunos para os desafios do futuro, incentivando-os a crescer como indivíduos íntegros e ativos na sociedade.

6.2.1- Organização do Espaço Pedagógico

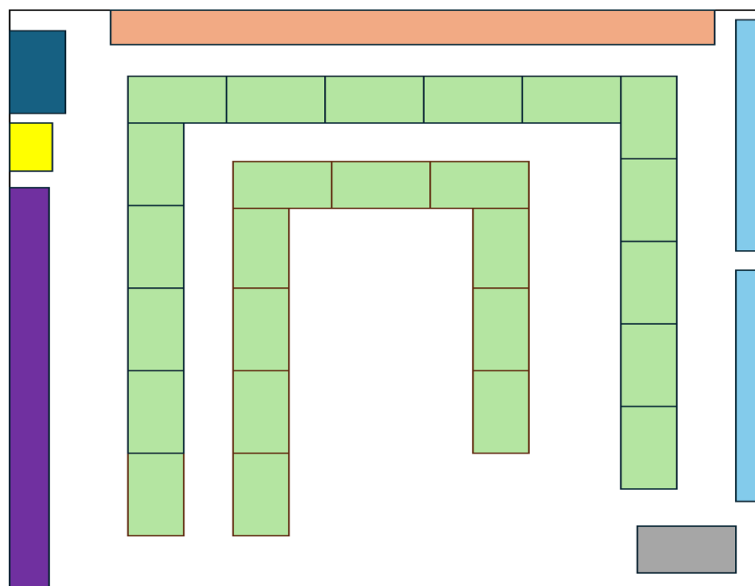
A sala de aula do 2.º ano era um espaço amplo e bem iluminado, o que proporcionava um ambiente agradável e favorável à aprendizagem. A organização do espaço incentivava a autonomia e a participação ativa dos alunos, permitindo-lhes deslocarem-se livremente e utilizarem os materiais necessários para as atividades.

“Em relação à promoção da autonomia, esta é conseguida, por exemplo, através da acessibilidade dos materiais, que estão dispostos para que as crianças os possam utilizar sempre que quiserem (...)”, (Lima M. R., 2018, p. 6) no meu caso, o professor deixava disponível para os alunos: folhas brancas, tesouras, colas, canetas, entre outros objetos.

As mesas estavam dispostas em U, tal como podemos observar na imagem seguinte e na figura que retrata a planta da sala, o que facilitava a comunicação entre as crianças e promovia a interação, tornando as atividades mais dinâmicas e colaborativas, tal como defende Neves, “uma disposição que favorece claramente a discussão é a disposição das mesas e cadeiras em U e em círculo, pois permitem que os alunos se vejam uns aos outros, condição fundamental para a interação verbal” (2014, p. 8)

Figura 39

Planta da sala e respetiva legenda



Legenda








	- Porta da sala		- Mesas da sala		- Secretária
	- Pia		- Janelas		
	- Armários		- Placar		

Figura 40
Sala 2.º Ano



Esta disposição também permitia que todos os alunos tivessem uma visão clara do professor e do quadro, favorecendo a concentração e o envolvimento nas tarefas. Para incentivar a autonomia dos alunos, a sala dispunha de vários armários de fácil acesso, onde as crianças podiam ir buscar e arrumar os materiais sempre que necessário, este

detalhe ajudava a desenvolver o sentido de responsabilidade e organização, permitindo-lhes gerir melhor os seus próprios recursos.

Na parte frontal da sala, encontravam-se um quadro branco e um quadro interativo sendo que o quadro branco era utilizado para explicações, anotações e esquemas, enquanto o quadro interativo tornava as aulas mais dinâmicas, através de recursos multimédia que captavam a atenção das crianças e enriqueciam a aprendizagem, para além disso, a sala valorizava o trabalho dos alunos, com projetos expostos ao longo do espaço, tornando-o mais vivo e estimulante.

As crianças ao observarem os seus trabalhos expostos à volta da sala, sentiam-se reconhecidas e motivadas, reforçando a importância do seu esforço e criatividade. Outro elemento essencial eram as mesas de abrir, onde os alunos guardavam os seus materiais escolares. Esta organização permitia que cada criança tivesse um espaço próprio para os seus pertences, contribuindo para um ambiente mais estruturado e funcional.

No conjunto, a organização da sala refletia um espaço pensado para o bem-estar e desenvolvimento das crianças, onde a interação, a autonomia e o envolvimento eram incentivados diariamente, tornando o processo de aprendizagem mais natural e estimulante.

6.2.2- Organização do Tempo Pedagógico

A organização do tempo pedagógico é um aspeto que assume tamanha relevância tanto na educação Pré-Escolar, quanto no 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo certo que é “(...)importante que todos os professores entendam que é necessário adequar e flexibilizar o tempo, para que todas as crianças consigam realizar as tarefas e alcançar os objetivos pretendidos ao seu ritmo.” (Martins, Lopes, & Mesquita, 2018, p. 1030)

No entanto, notamos uma grande diferença entre ambos os níveis de ensino, sendo que no 1.º Ciclo, encontramos o conceito de carga horária, presente no Decreto-Lei n.º 55/2018, onde cada componente do currículo assume um determinado número de horas semanais, tais como podemos observar na figura 41.

Figura 41
Matriz-Base (DL n.º 55/2018).

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

A escola onde realizei o meu estágio funcionava num horário pensado para garantir um acompanhamento contínuo e equilibrado das crianças ao longo do dia, onde as portas abriam às 8h30, momento em que os alunos chegavam e eram recebidos pelos funcionários e professores, preparando-se deste modo, para iniciar as primeiras atividades.

As atividades letivas decorriam de forma estruturada, combinando momentos de ensino formal com dinâmicas mais lúdicas e pedagógicas, sendo certo que esta diversidade de metodologias tornava a aprendizagem mais envolvente e ajustada às necessidades dos alunos, estimulando a sua curiosidade e participação ativa.

Ao longo do dia, havia também momentos de pausa e recreio, essenciais para que as crianças pudessem descontraír, brincar e socializar. O horário prolongava-se até às 16h15, altura em que as atividades letivas terminavam e apenas existiam atividades de apoio posteriores a esta hora, sendo o horário acima descrito é passível de ser observado na figura seguinte.

Figura 42
Horário do 2.º Ano

	2.ª FEIRA – DIA 13	3.ª FEIRA – DIA 14	4.ª FEIRA – DIA 15	5.ª FEIRA – DIA 16	6.ª FEIRA – DIA 17
08:30 09:30	PORT.	EFM.	EMRC	MAT.	PORT.
09:30 10:00	PORT.	PORT.	ING.	PORT.	EM
10:00 10:30	INTERVALO				
10:30 11:00	MAT.		ING.		MAT.
11:00 12:00	EXP.PL	EMD.	MAT.		MAT.
12:00 13:30	ALMOÇO				
13:30 14:00	EM	MAT.	PORT.	MAT.	PROJETO VIDA
14:00 15:00			PORT.	TIC	AE.
15:00 15:15	INTERVALO				
15:15 16:15	ING.		EM		

6.2.3- Caracterização do Grupo

A turma onde realizei a prática pedagógica II era composta por 25 alunos, 16 do sexo masculino e 9 do sexo feminino, com idades entre os 8 e os 10 anos. A maioria das crianças residia no concelho do Funchal, mas também existiam alunos provenientes de Santa Cruz e de Câmara de Lobos, o que trazia alguma diversidade de experiências e realidades ao grupo em questão.

Figura 43
Género dos alunos

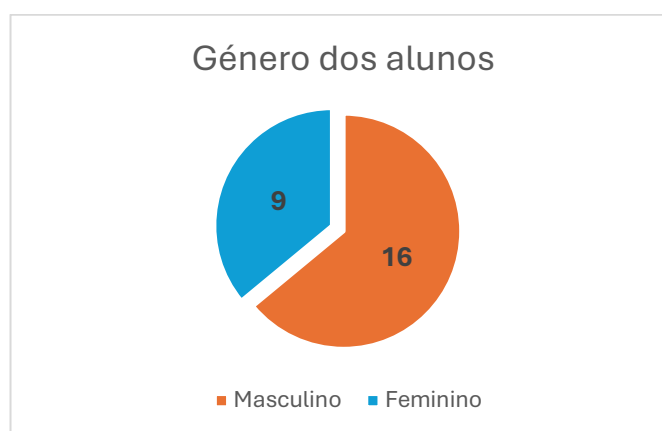
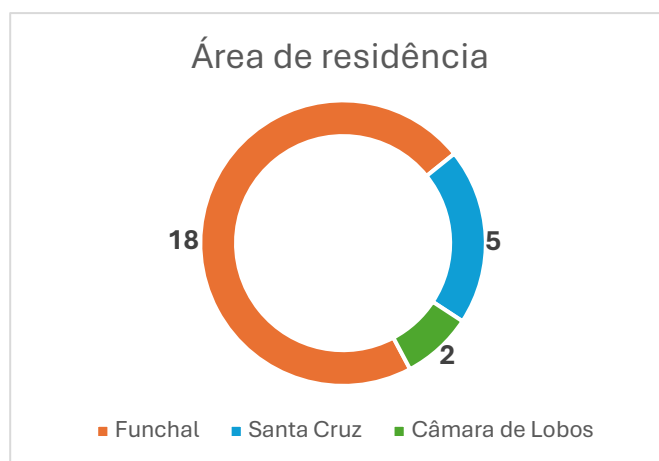


Figura 44
Idades dos alunos



Figura 45
Área de residência



Era um ambiente dinâmico, onde cada criança tinha o seu ritmo e forma de aprender, o que tornava essencial a adoção de estratégias pedagógicas flexíveis e ajustadas às necessidades do grupo, deste modo, ao longo do estágio, procurei adotar metodologias que promovessem a participação e o envolvimento das crianças no seu próprio processo de aprendizagem.

A diversidade presente na turma tornou a experiência ainda mais enriquecedora, pois exigiu uma abordagem diferenciada, capaz de valorizar tanto o trabalho individual como a cooperação entre os alunos, para além do espaço interior, as áreas exteriores da escola desempenhavam um papel essencial na rotina da turma.

O recreio não era apenas um local de lazer, mas também um espaço de descoberta, interação e aprendizagem. Sempre que possível, aproveitei este ambiente para dinamizar atividades que estimulassem a curiosidade e o desenvolvimento das crianças, tornando a aprendizagem mais significativa e motivadora. A interação entre os alunos foi um dos aspectos mais marcantes desta experiência, reforçando a importância do grupo no crescimento individual de cada criança.

Esta vivência permitiu-me aprofundar a compreensão sobre a relevância de um ambiente educativo acolhedor, dinâmico e estimulante, dentro e fora da sala de aula.

6.3- Momentos de Aprendizagem

Os momentos de aprendizagem têm um papel essencial no ensino, pois permitem que os alunos explorem conceitos de forma prática e envolvente, tornando o conhecimento mais acessível e significativo. Estes momentos não acontecem por acaso, estão registrados nas planificações e nos diários de bordo, o que me ajudou a organizar e refletir sobre cada experiência. Foi através deles que consegui dinamizar alguns temas, tornando as aulas mais interativas e despertando a curiosidade dos alunos.

Acrescento ainda que as seguintes abordagens pedagógicas “assentam no princípio de que os alunos devem assumir uma maior responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento, devendo o professor orientá-los para que pensem por si próprios, para que aceitem a responsabilidade da sua própria aprendizagem.” (Cohen & Fradique, Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular, 2018, p. 60)

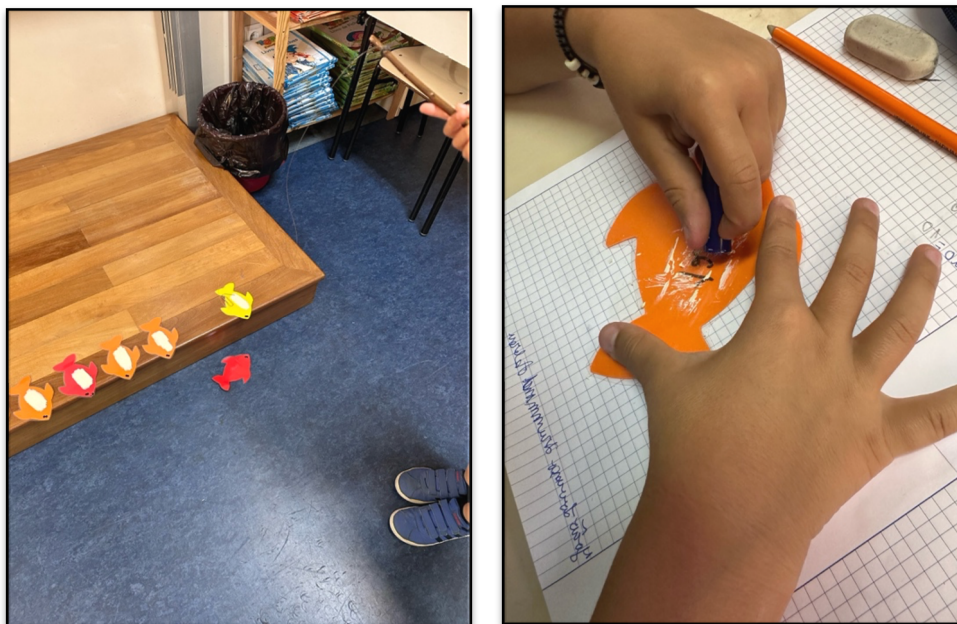
De entre muitos outros momentos de aprendizagem realizados no âmbito da minha Prática Pedagógica, os selecionados foram: *A Pesca pela Divisão*, *Geometria ao Ar Livre: Figuras Planas com Cordas* e *Experiência do Avião a Jato*. Cada um deles trouxe uma abordagem diferente, mais prática e estimulante, que permitiu com que os alunos aprendessem de forma mais ativa e consolidassem conhecimentos de uma maneira mais divertida e eficaz.

6.3.1- A Pesca pela Divisão

Iniciámos a atividade com uma breve revisão sobre o conceito de metade, através de algumas perguntas para perceber se todos recordavam o tema e conseguiam responder corretamente, depois desse momento de reflexão, distribuí os cadernos de matemática para que pudessem registar os cálculos e acompanhar a atividade.

Seguidamente, realizámos o jogo chamado "Pesca pela Divisão", que trouxe um lado mais dinâmico e divertido à aprendizagem e, tal como refere Alves e Brito “O jogo é facilitador da aprendizagem devido ao seu carácter motivador e é um dos recursos didáticos que podem levar as crianças a gostarem mais de Matemática” (2013, p. 2).

Figura 46
Jogo “Pesca pela Divisão”



Os alunos, organizados em pares, dirigiam-se até à frente da sala, junto ao quadro branco, de forma aleatória, pescavam um peixe, onde no verso de cada peixe estava um cálculo que tinham de resolver em conjunto.

Esta dinâmica incentivou a troca de ideias e o trabalho em equipa, levando os alunos a pensar criticamente e a justificar os seus raciocínios antes de chegarem a uma solução.

Durante esta fase, optei por não interferir nas discussões entre os grupos, pois queria que fossem eles próprios a refletir sobre as operações e a encontrar estratégias para resolver os cálculos. Enquanto alguns grupos resolveram rapidamente as contas, outros demonstraram alguma hesitação, precisando de mais tempo e diálogo para chegar ao resultado correto.

Este momento foi especialmente importante, pois permitiu que os alunos desenvolvessem autonomia e confiança nas suas capacidades matemáticas, acrescentando ainda que “Os jogos na prática educativa devem então conter preceitos a fim de se

tornarem lúdicos, pedagógicos, interativos e um meio de avaliação do conhecimento das crianças.” (Alves & Brito, 2013, p. 3)

À medida que os grupos iam terminando os cálculos, chamava-os ao quadro para apresentarem a sua resolução e explicarem o raciocínio seguido. Enquanto isso, os restantes alunos copiavam as contas para o caderno e resolviam-nas individualmente, garantindo que todos tivessem a oportunidade de praticar.

Para além de reforçar os conteúdos trabalhados, esta abordagem promoveu um ambiente de cooperação e partilha, onde cada aluno teve espaço para expor as suas ideias e aprender com os colegas. No final, a atividade revelou-se bastante enriquecedora, pois conseguiu aliar a aprendizagem da matemática a um momento lúdico e interativo, tornando o processo mais motivador e significativo para todos.

6.3.2- Geometria ao Ar Livre: Figuras Planas com Cordas

Para consolidar o tema das figuras planas, comecei por relembrar os conceitos explorados na aula anterior, utilizando as cartolinas plastificadas como apoio visual, sendo que depois deste momento de revisão, pedi aos alunos que se organizassem em fila junto à porta, para nos prepararmos para sair da sala e dar início à atividade prática.

O plano inicial era realizá-la no campo exterior da escola, mas, como estava a chover, tivemos de adaptar a dinâmica e deslocámo-nos para um espaço coberto em frente ao pré-escolar, no entanto, este local revelou-se uma excelente alternativa, pois era amplo e permitia que os alunos se movimentassem livremente sem restrições.

Depois de dividir a turma em grupos, distribuí as cordas e as figuras que serviriam de modelo e expliquei que o desafio era que cada grupo recriasse as formas geométricas usando as cordas, tal como podemos observar nas imagens seguintes, promovendo uma aprendizagem em modo de jogo, mais visual e interativa, pois notei que a turma não se interessava muito por este tema e, como referem Alves e Brito “A introdução de jogos torna-se essencial, não só como forma de transmissão de conteúdos matemáticos mas também como um método para desenvolver nas crianças o gosto pela matemática.” (2013, p. 4).

Figura 47
Realização da atividade no exterior.



Acrescento ainda que durante a atividade, fui acompanhando os alunos, incentivando a colaboração entre eles e orientando-os sempre que necessário, pois através do jogo as crianças desenvolvem competências “(...)tais como: a interação criança/criança, a relação em grupo, a relação criança/educador, o respeito por regras estabelecidas, o respeito pelo outro, saber ouvir, saber esperar pela sua vez de jogar etc.” (Alves & Brito, 2013, p. 4)

6.3.3- Experiência do Avião a jato

Para tornar a aprendizagem mais dinâmica e envolvente, realizei a experiência do "Avião a Jato", que gerou bastante curiosidade entre as crianças. Antes de começarmos,

perguntei-lhes o que sabiam sobre o que iria acontecer, tentando explorar os seus conhecimentos prévios. Embora a experiência, por motivos de tempo, não tivesse sido realizada na semana anterior como estava previsto, o professor já tinha feito uma ligeira introdução acerca da mesma, o que ajudou as crianças a entenderem o que estavam prestes a observar. Para montar a experiência, coloquei duas mesas no patamar mais alto da sala e estiquei um fio preto entre elas, passando uma palhinha por dentro do fio. Depois, enchi um balão e prendi-o à palhinha.

Quando soltei o balão, todos os alunos ficaram atentos para observarem o efeito do ar a sair do balão e a movê-lo ao longo do fio. A experiência correu como esperado e foi muito cativante, as crianças ficaram felizes e surpreendidas com este movimento, que embora fosse previsível, acabou por ser demonstrado de uma maneira diferente.

Figura 48
Desenvolvimento da atividade



Este momento, além de educativo, foi muito divertido para todos, pois permitiu que as crianças compreendessem, de forma prática, o que estava a acontecer. Já tinha realizado esta experiência anteriormente em contexto de Educação Pré-Escolar, mas as abordagens são distintas em cada nível de ensino. No Pré-Escolar, o objetivo era mais exploratório e lúdico, permitindo que as crianças observassem e formulassem ideias simples sobre o movimento.

No ensino básico, a explicação teve de ser mais aprofundada, ligando a experiência a conceitos como a força de propulsão e o princípio da ação e reação. Esta diferença de abordagens mostra como a mesma experiência pode ser adaptada a diferentes

idades e níveis de aprendizagem, ajustando a complexidade de acordo com o desenvolvimento dos alunos.

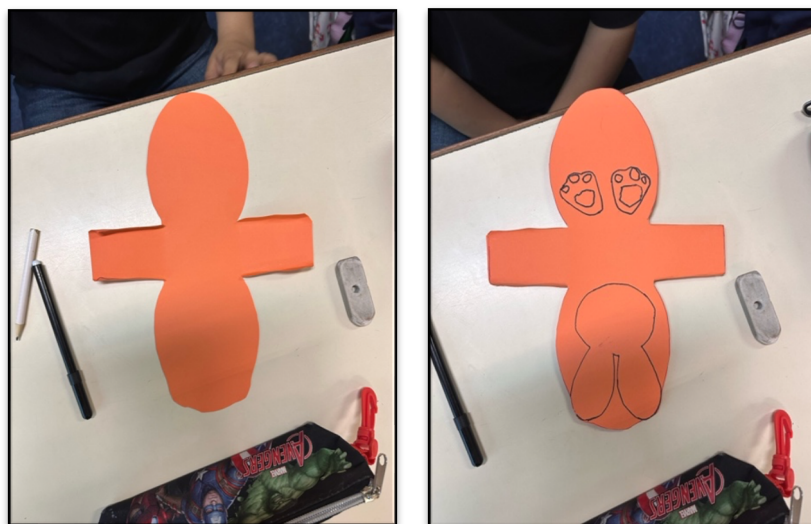
No 1.º Ciclo, os alunos “estão em idade óptima para uma genuína aprendizagem de atitudes e competências de investigação e experimentação, que terão uma importância fundamental em futuras aprendizagens e na sua formação.” (Sá & Varela, 2007, p. 16)

6.4- Projeto com a Comunidade

O projeto de comunidade foi desenvolvido em dois momentos distintos, ambos centrados na temática da Páscoa e com um forte envolvimento das crianças, sendo assim o primeiro momento foi dedicado à construção de cestos, enquanto o segundo consistiu num animado jogo da caça aos ovos da Páscoa. Para a construção dos cestos, iniciei a atividade explicando, passo a passo, como deveriam ser montados.

Os moldes já estavam previamente recortados, faltando apenas colar as diferentes partes, desenhar os detalhes do coelho e dar os retoques finais, esta atividade revelou-se muito enriquecedora, pois não só estimulou a criatividade e a motricidade fina das crianças, como também promoveu momentos de cooperação e ajuda mútua.

Figura 49
Elaboração dos cestos



Dado que algumas crianças revelaram maior destreza e rapidez na execução da tarefa, propus que colaborassem com os colegas que apresentavam mais dificuldades. Esta estratégia assentou na valorização da aprendizagem entre pares, permitindo que os mais capazes apoiassem os restantes, promovendo assim um ambiente de ajuda mútua e reforçando a autonomia do grupo.

Considerando que a presença de dois adultos não era suficiente para garantir um acompanhamento individualizado a todas as crianças, esta abordagem colaborativa revelou-se eficaz para o bom desenvolvimento da atividade, contribuindo simultaneamente para o reforço das competências sociais e da coesão do grupo.

À medida que terminavam os seus cestos, as crianças dirigiam-se à mesa do professor para adicionar um detalhe final: um pequeno papel que imitava palha, conferindo um toque especial e tornando o cesto ainda mais atrativo. Este momento foi particularmente interessante, pois cada criança teve a oportunidade de personalizar o seu trabalho, tornando-o único. A atividade não só permitiu o desenvolvimento da expressão plástica, sendo certo que as artes visuais visam “(...)a promoção das competências criativas das crianças(...)” (Teixeira, 2023, p. 105) como também incentivou a autonomia e o sentido de responsabilidade dos alunos.

Figura 50

Resultado dos cestos



No segundo momento do projeto, realizámos a caça aos ovos, uma atividade que envolveu várias turmas de estagiários presentes na escola, onde antes de começar, expliquei as regras e organizei as crianças em pequenos grupos, garantindo que todas pudessem participar.

O entusiasmo foi evidente desde o início, com as crianças a demonstrarem grande autonomia tanto na fase de esconder os ovos como na sua procura. Este jogo não foi apenas um momento de diversão, mas também uma oportunidade para estimular a expressão motora, a atenção, a cooperação e a interação entre os participantes.

Foi extremamente gratificante ver a alegria das crianças e perceber que, para além do aspeto lúdico, a atividade contribuiu para o desenvolvimento de competências importantes, como o trabalho em equipa e a comunicação.

No final, a satisfação das crianças foi notória, refletindo o sucesso do projeto. A conjugação entre expressão plástica, motora e social permitiu que esta experiência fosse mais do que um simples momento lúdico, tornando-se numa oportunidade de aprendizagem significativa.

6.5- Reflexão Crítica Sobre a Prática Pedagógica II

A PP II, realizada no âmbito do primeiro ciclo, foi uma experiência extremamente enriquecedora e desafiante, sobretudo por contrastar bastante com a anterior, realizada em contexto de educação pré-escolar. Esta mudança permitiu-me compreender melhor as diferenças entre os dois níveis de ensino, nomeadamente no que diz respeito às estratégias pedagógicas e ao nível de autonomia dos alunos, exigindo de mim uma adaptação contínua.

A turma onde estagiei era composta por alunos com um elevado nível de desenvolvimento cognitivo, empenhados e participativos, o que facilitou a realização de várias atividades. O interesse demonstrado pelas crianças, a sua curiosidade e a vontade de aprender tornaram o ambiente de sala de aula muito dinâmico e estimulante, onde esta motivação natural permitiu-me explorar diferentes metodologias, a fim de promover uma aprendizagem mais significativa e interativa.

Ao longo deste percurso, o apoio do professor cooperante foi fundamental, desde o início, transmitiu-me confiança e partilhou comigo a sua experiência enquanto docente, orientando-me sempre que necessário. O seu acompanhamento ajudou-me a compreender melhor a gestão da sala de aula, o planeamento das atividades e a forma como poderia adaptar a minha abordagem às características do grupo.

Além disso, a escola proporcionava um ambiente educativo muito positivo, onde se sentia um verdadeiro espírito de cooperação entre todos os elementos da comunidade escolar. A colaboração entre professores, assistentes operacionais e demais profissionais refletia-se numa dinâmica de entajuda e num espaço motivador para o desenvolvimento de todos.

No entanto, ao longo do estágio, também enfrentei alguns desafios, sendo um dos principais a dificuldade em estabelecer algumas regras a nível do comportamento, desde

o início, pois tentei estabelecer uma relação próxima e positiva com os alunos, não definindo limites tão claros logo nos primeiros dias, o que, em alguns momentos, dificultou a gestão da turma.

Com o tempo, percebi a importância de encontrar um equilíbrio entre proximidade e autoridade, algo essencial para manter um ambiente de aprendizagem produtivo e respeitoso, um outro obstáculo foi a minha tendência inicial para seguir a planificação de forma demasiado rígida, sem considerar a necessidade de flexibilidade.

Com a prática, fui percebendo que, apesar de um bom planeamento ser essencial, também é importante adaptar as atividades às necessidades do momento e às reações dos alunos.

De forma geral, esta experiência foi extremamente gratificante e permitiu-me crescer enquanto futuro profissional da educação. A passagem do pré-escolar para o primeiro ciclo deu-me uma visão mais abrangente sobre o desenvolvimento infantil e as exigências de cada nível de ensino, para além disso, ajudou-me a consolidar a importância da reflexão constante sobre a prática pedagógica, para que possa continuar a melhorar e a adaptar-me aos desafios que surgirem no futuro.

Capítulo VII- Prática Pedagógica no 4.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

7.1- Caracterização da Instituição Educativa

O estágio realizado no âmbito da Prática Pedagógica III, embora tenha decorrido na mesma instituição (presente no capítulo V), ocorreu num espaço diferente, sendo desta vez no edifício principal. Este edifício dispõe de uma estrutura bem organizada e diversificada, proporcionando um ambiente educativo completo e estimulante, tal como podemos observar nas figuras seguintes, retiradas do Projeto Educativo da Escola.

Figura 51
Espaços da escola

• Edifício Principal

Espaços Interiores:

Gabinete de Direção	1
Secretaria	1
Sala de Professores/Educadores	1
Salas de Aulas 1º Ciclo (atividades curriculares)	6
Sala de Educação Pré-Escolar	1
Sala TIC	1
Sala de Inglês	1
Sala de Educação Artística	1
Sala de Artes Visuais	1
Salas de Estudo	2
Sala de Apoio Pedagógico (Ensino Especial)	1
Sala de Apoio/Clubes	3
Biblioteca	1
Sala de Apoio à Biblioteca	1
Sala Makers Space	1

Reprografia	1
Refeitório	1
Economato/Arrecadação	1
Cozinha	1
Arrecadações	4
Vestiário de pessoal não docente	1

Salão Polivalente – em termos de utilização serve como local de convívio em datas festivas e como espaço de recreio e ginásio de educação física/motora em dias de chuva.

Sanitários:

Alunos do 1º Ciclo	1
Educação Pré-Escolar	1
Pessoal Docente	3
Pessoal Não Docente	1

Espaços Exteriores:

Campo Polidesportivo	1
Pátio semicoberto	2
Parque Infantil	1
Horta pedagógica	1
Jardins	

A escola conta com uma sala de professores, espaço este que funciona como um local de partilha e colaboração entre os docentes, promovendo a troca de experiências e estratégias pedagógicas.

Em termos de espaços letivos, existem seis salas destinadas ao 1.º Ciclo e uma sala para a Educação Pré-Escolar, permitindo um acompanhamento adequado às diferentes faixas etárias. Para além destas salas, a escola disponibiliza ainda outros espaços, como a Sala de Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC), que facilita a

aprendizagem das tecnologias, a Sala de Inglês, que reforça o ensino desta língua, e a Sala de Educação Artística e Artes Visuais, que incentiva a criatividade e a expressão dos alunos.

A preocupação com um ensino inclusivo e diferenciado reflete-se também na existência de duas salas de estudo, uma Sala de Apoio Pedagógico para Ensino Especial e três salas destinadas a clubes e atividades extracurriculares, garantindo um acompanhamento personalizado e o desenvolvimento de diferentes competências nos alunos.

A Biblioteca e a Sala Makers Space são espaços essenciais que fomentam o gosto pela leitura e pela pesquisa, incentivando assim o pensamento crítico e criativo. A escola também oferece um conjunto de serviços de apoio à comunidade escolar, incluindo um Refeitório, uma Cozinha, Reprografia, diversas arrecadações e instalações sanitárias adaptadas às necessidades dos alunos, docentes e pessoal não docente.

No que respeita aos espaços exteriores, tal como podemos observar nas figuras seguintes, a escola dispõe de um Campo Polidesportivo, dois pátios semicobertos, um Parque Infantil, uma Horta Pedagógica e jardins, que contribuem para um ambiente escolar equilibrado, onde as crianças podem brincar, socializar e participar em atividades ao ar livre.

Figura 52
Espaços da escola



7.1.1- Caracterização do Meio Envolverte

Comprender o meio envolvente da escola é essencial para tornar o processo educativo mais significativo e alinhado com a realidade dos alunos, pois ao conhecer as características da comunidade, é possível identificar recursos valiosos que podem enriquecer a aprendizagem, como espaços culturais, áreas verdes, património histórico ou até mesmo elementos do quotidiano local. Esta proximidade permite adaptar as estratégias pedagógicas às vivências e necessidades dos alunos, tornando o ensino mais envolvente e relevante.

No entanto, é igualmente importante estar atento a possíveis desafios, como a falta de infraestruturas, dificuldades socioeconómicas ou a escassez de determinados recursos educativos. A freguesia não é caracterizada nesta secção, uma vez que já foi abordada no âmbito da Prática Pedagógica I. (Capítulo 5), tratando-se do mesmo meio.

7.1.2- Organização do Espaço Pedagógico

A sala de aula do 4.º ano era espaçosa e bem iluminada, o que criava um ambiente acolhedor e propício à aprendizagem. A disposição do espaço estimulava a autonomia e a participação ativa dos alunos, permitindo-lhes movimentarem-se livremente e acederem aos materiais necessários para as atividades, não esquecendo que “o ambiente é um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que se relacionam”. (Lima M. R., 2018, p. 22).

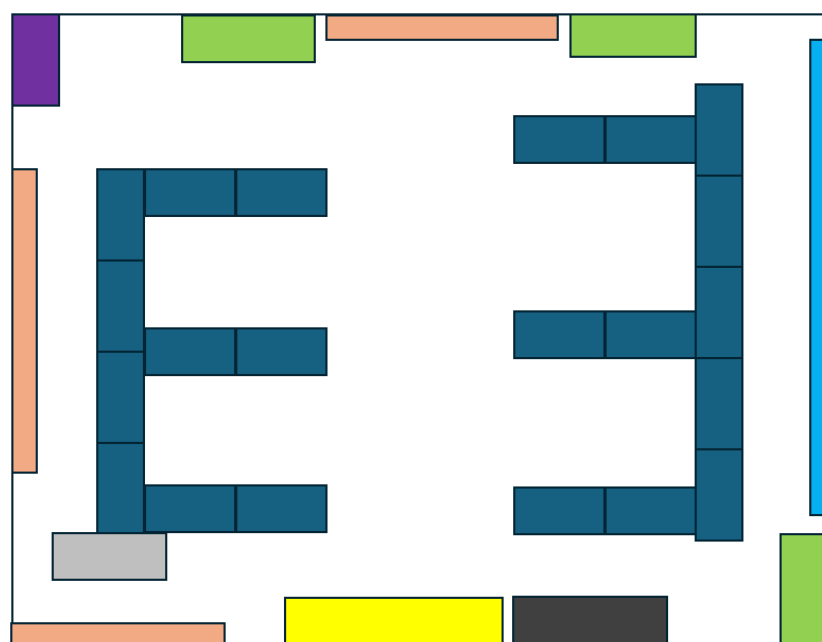
Figura 53

Imagem da sala do 4.º Ano



Situada no piso superior do edifício, estava equipada com um quadro preto e um quadro interativo ao centro, permitindo diversificar as estratégias pedagógicas e tornar as aulas mais dinâmicas, para além disto, as mesas estavam dispostas de forma estratégica, tal como podemos observar na planta da sala que se encontra abaixo, promovendo a interação entre os alunos e facilitando o trabalho a pares ou a grupo.

Figura 54
Planta da sala do 4.º Ano



Legenda:

- | | |
|--|---|
|  - Porta |  - Armários |
|  - Mesas |  - Janelas |
|  - Secretária |  - Quadro interativo |
|  - Placares |  - Quadro preto |

Na sala existiam também alguns placares que serviam para expor os trabalhos que iam sendo desenvolvidos ao longo do ano pelos alunos deste 4.º ano e, tínhamos também um armário no canto que servia para guardar os manuais e os cadernos do grupo.

Seguindo esta ideia, o professor deve tentar sempre tirar o melhor partido do espaço da sala de aula, organizando-o de forma a responder às necessidades dos alunos e a criar um ambiente de aprendizagem envolvente e estimulante. A disposição dos móveis e dos materiais deve ser cuidadosamente pensada para incentivar a autonomia, a interação e a participação ativa das crianças, sendo deste modo possível promover aprendizagens mais significativas e duradouras, tornando o processo educativo mais dinâmico e eficaz.

É ainda de referir que esta organização do espaço pedagógico:

(...) constitui a base do desenvolvimento curricular, visto que a organização do grupo, bem como a disposição do espaço e dos materiais são determinantes para

a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, na medida das suas escolhas, no que podem ou não fazer. (Lima M. R., 2018, p. 21)

7.1.3- Organização do Tempo Pedagógico

À semelhança do que foi referido anteriormente (Capítulo 6) acerca da organização do tempo pedagógico e do conceito de carga horária, conclui-se que a gestão do tempo é um elemento essencial no 1.º Ciclo do Ensino Básico, tal como em qualquer outro nível de ensino, pois influencia diretamente a qualidade das aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, ou seja, devemos “proceder a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada” (Lima M. R., 2018, p. 21)

Deste modo, uma distribuição equilibrada do tempo permite articular momentos de ensino estruturado com atividades mais dinâmicas e lúdicas, promovendo um ambiente de aprendizagem estimulante e diversificado.

Durante esta prática pedagógica, o meu horário foi organizado de forma a garantir um acompanhamento adequado dos alunos ao longo da tarde, sendo assim, as aulas começavam às 13h30, momento em que os alunos chegavam e se preparavam para iniciar as aulas.

O trabalho em sala de aula era cuidadosamente estruturado e planificado semanalmente, combinando momentos de ensino mais formal com atividades lúdicas e interativas, para assim tornar a aprendizagem mais envolvente e adaptada às necessidades do grupo.

Por volta das 15h30, os alunos faziam uma pausa de 30 minutos, sendo esta vigiada pelos funcionários da escola e, este intervalo era um momento essencial para as crianças descontraírem, brincarem e interagirem com os colegas, o que acabava por promover o bem-estar e a interação social.

Após o intervalo, retomavam-se as atividades, sempre com uma abordagem dinâmica e diversificada, estimulando a curiosidade e a participação ativa. As atividades diárias prolongavam-se até às 18h30, altura em que os alunos terminavam as suas tarefas e regressavam a casa, através da figura seguinte é possível observar o horário cumprido, assim como a carga horária de cada área.

Figura 55
Horário do 4.º Ano

	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira					
13:30 h - 14:00 h	Apoio ao Estudo/ Português	Português	Matemática	Matemática	Português	T I C	C I D A D A N I A	E D U C A Ç A O		
14:00h - 14:30	Português	Português	Matemática	Matemática	Português					
14:30 h - 15:00 h	Apoio ao Estudo/Matemática	Português	Matemática	Educação Artística (Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música) Coadjuvância	Estudo do Meio				E M O R A L	
15:00 h - 15:30 h	Matemática	Português	Estudo do Meio	Educação Artística (Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música) Coadjuvância	Estudo do Meio					
15:30 h - 16:00 h (Intervalo)									D E S E N V O L V I M E N T O	M O R A L
16:00 h - 16:30 h	Estudo do Meio /TIC	Matemática	Inglês	Inglês	Matemática					
16:30 h - 17:00 h	Estudo do Meio /TIC	Matemática	Inglês	Inglês	Matemática					
17:00 h - 17:30 h	Educação Física coadjuvância	Matemática	Português	Português	Matemática					
17:30 h - 18:00 h	Educação Física coadjuvância	E.M.	Português	Português	A.V.					
18:00 h - 18:30 h	Matemática	E.M.	Português	Português	A.V.					

Carga horária: Português-7h; Matemática-7h; Estudo do Meio-3h; Apoio ao Estudo 1,5h (Oferta Complementar 1); Inglês-2h; Educação Artística (Artes visuais, Expressão Dramática/Teatro/Dança e Música), Educação Física (3h).

NOTAS:

7.1.4- Caracterização do Grupo

A turma do 4.º ano era composta por 20 alunos, sendo 9 meninos e 11 meninas. A maioria vive na área do Funchal, o que facilita a participação em atividades da escola e da comunidade, no entanto, também temos alunos de outros concelhos, o que traz uma grande riqueza de experiências e perspetivas. Em termos de comportamento, destacam-se algumas características que definem o perfil do grupo.

Figura 56
Género dos alunos

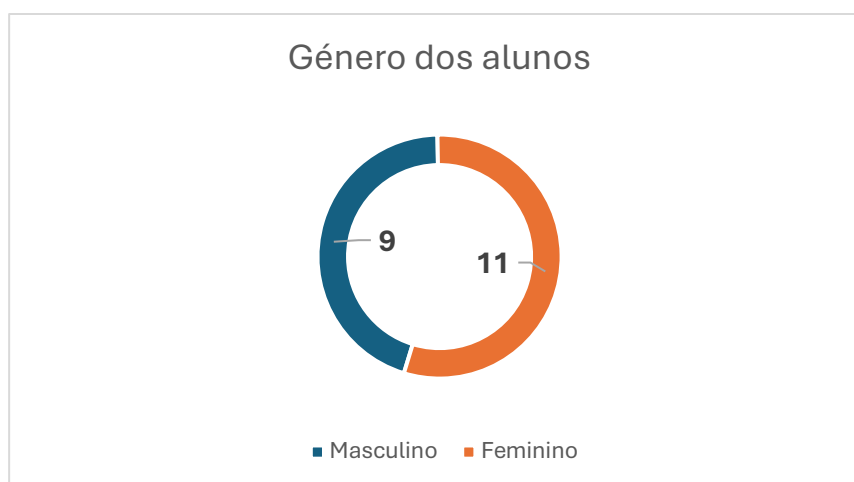


Figura 57
Área de residência

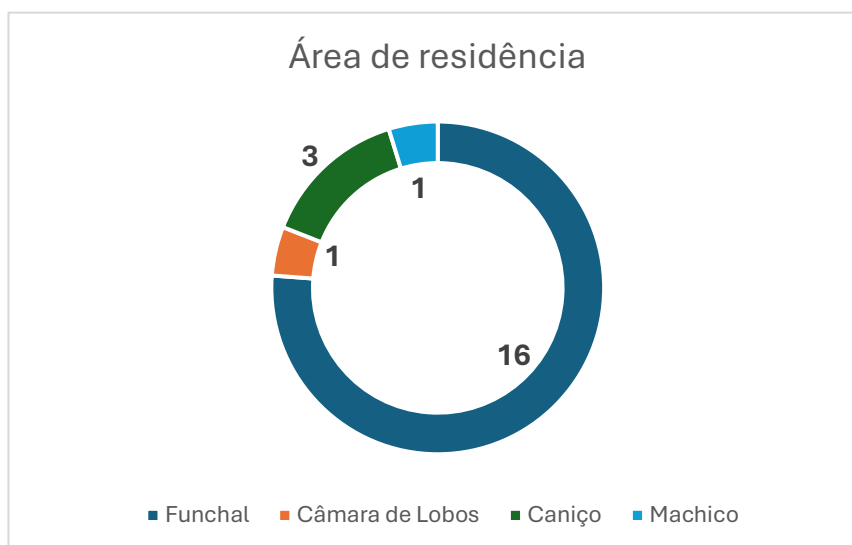
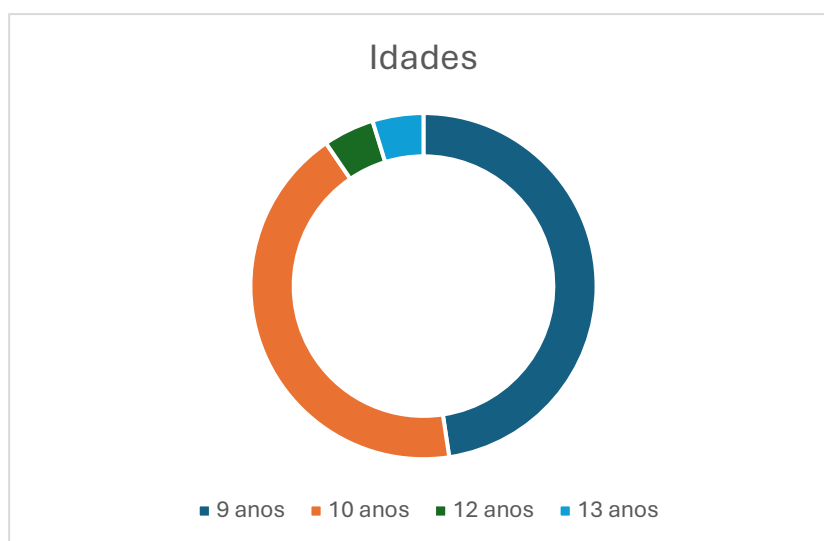


Figura 58
Idade dos Alunos



Os alunos, de forma geral, apresentam alguma dificuldade em manter a concentração nas atividades por longos períodos, o que exige a utilização de estratégias que favoreçam a atenção, tal como a utilização de dinâmicas interativas, além disso, o grupo é bastante comunicativo, demonstrando facilidade em estabelecer diálogos tanto dentro do contexto pedagógico quanto em momentos de interação social. Embora essa característica seja positiva, pode requerer mediação para evitar dispersões nos momentos que demandam um maior nível de concentração.

Outro ponto relevante é que a turma é muito participativa, com alunos que intervêm frequentemente de forma oportuna, contribuindo para a construção coletiva da aprendizagem. Essa disposição cria um ambiente propício para debates e para a aplicação de metodologias ativas, como trabalhos em grupo e atividades de resolução de problemas.

Adicionalmente, os alunos apresentam um grau elevado de criatividade e entusiasmo, revelando interesse em sugerir ideias, explorar alternativas e arranjar soluções inovadoras para os desafios propostos. Essa criatividade pode ser aproveitada em atividades que envolvam expressão artística, resolução de problemas e projetos interdisciplinares, promovendo uma aprendizagem mais dinâmica e envolvente.

De um modo geral, esta é uma turma com um perfil animado e participativo, que possui grande potencial para alcançar bons resultados quando bem direcionada.

7.2- Momentos de Aprendizagem

Durante a minha prática pedagógica, procurei criar experiências que tornassem a aprendizagem mais dinâmica, integradora e próxima dos interesses reais dos alunos. Atividades como *A descoberta do espaço: Os nossos planetas*, *Arte com sabor: Cartazes do dia da alimentação* e *O sistema solar em canção* foram pensadas para aliar a componente lúdica à aquisição de novos conhecimentos, promovendo um envolvimento mais ativo das crianças nos processos de ensino e aprendizagem.

Estas atividades permitiram trabalhar conteúdos curriculares de forma transversal, combinando diferentes áreas do saber, como as expressões artísticas, a literacia científica e a educação para a saúde. Ao explorar o universo, por exemplo, foi possível incentivar a curiosidade natural das crianças sobre o mundo que as rodeia, enquanto a criação dos cartazes para o Dia da Alimentação fomentou o espírito de grupo e o sentido de responsabilidade face a escolhas mais saudáveis. Já a canção sobre o sistema solar tornou mais acessível a memorização de conceitos, transformando o conhecimento científico numa experiência sensorial e afetiva.

Por apresentarem um carácter mais lúdico e apelativo, estas atividades permitiram-me ainda criar um clima mais propício à aprendizagem, onde os alunos se sentiram mais confiantes, motivados e disponíveis para participar.

Esta dimensão afetiva e relacional mostrou-se essencial para o sucesso educativo, pois, como é referido, “há uma clara evidência de que a qualidade do clima de sala de aula é um importante determinante do desempenho escolar dos alunos” e “estes aprendem

melhor quando têm uma percepção positiva do ambiente de sala de aula, principalmente de si, isto é, do professor” (Silva & Lopes, 2015, p. 100).

Cada momento foi, por isso, planejado com o objetivo de estimular o pensamento crítico, a criatividade e a autonomia dos alunos, enquanto se promovia um ambiente seguro e acolhedor. Estas experiências, mais do que momentos pontuais, revelaram-se fundamentais para consolidar aprendizagens, fortalecer a relação com os alunos e valorizar o papel da escola como espaço de descoberta e construção de saberes com significado.

7.2.1- À Descoberta do Espaço: Os Nossos Planetas

No dia anterior, foi apresentada à turma a obra *O Príncipezinho*, de Antoine de Saint-Exupéry, durante essa sessão, explorámos os elementos paratextuais do livro e analisámos um excerto da história, nomeadamente o início, o que permitiu às crianças familiarizarem-se com a narrativa e desenvolverem a sua curiosidade.

Figura 59
Capa do livro “O Príncipezinho”



Foi assim possível perceber que a maioria dos alunos compreendeu bem os aspetos abordados, demonstrando interesse e participando ativamente, além disto, o suporte visual utilizado revelou-se fundamental para cativar a atenção da turma.

Como os alunos demonstraram uma excelente compreensão da obra, avancei para a atividade seguinte: a criação dos seus próprios planetas. Antes de iniciarem, expliquei que poderiam usar a imaginação a fim de conceberem um planeta único, escolhendo as cores, os padrões e os detalhes que preferissem e esta proposta despertou grande entusiasmo onde, ao disponibilizar as tintas, percebi um envolvimento ainda maior por parte do grupo.

Tal como já tinha sido referido pela professora cooperante, estes alunos tinham um gosto especial pela área das artes visuais, o que tornou a experiência ainda mais enriquecedora.

Figura 60

Desenvolvimento da atividade



A introdução das artes plásticas no 1.º Ciclo é essencial, pois estimula a criatividade e a expressão individual, enquanto desenvolve a motricidade fina, tal como refere Lapa "(...)a arte e a educação artística desempenham um importante papel na promoção do desenvolvimento, da inovação e da evolução da sociedade, favorecendo a promoção da criatividade e da imaginação(...)". (2012, p. 137)

Embora se pense que o ato de pintar seja algo simplesmente lúdico, compreendemos que através da pintura as crianças desenvolvem diversas capacidades, tais como as que foram acima enunciadas e, como refere Gonçalves (1991), citado por Teixeira (2023), "só quem nunca observou uma criança a pintar, inteiramente absorvida pelo que está fazendo, num profundo estado de concentração pode pensar (e mal) que o acto de pintar é supérfluo". (p. 25)

Ao experimentarem diferentes cores, texturas e técnicas, os alunos não só exploraram novas formas de comunicação, como também aprofundaram a sua

compreensão sobre o tema trabalhado, além disso, ao tornar a aprendizagem mais dinâmica e interativa, esta abordagem permitiu que os conteúdos se tornassem mais significativos e próximos da realidade das crianças, promovendo um envolvimento mais ativo.

Durante a atividade, o ambiente na sala foi de grande entusiasmo e partilha. Enquanto alguns alunos optaram por criar planetas com tons vibrantes e contrastantes, outros escolheram cores mais suaves e detalhes minuciosos. Alguns acrescentaram crateras, anéis ou até pequenos seres imaginários que habitavam os seus mundos. Apesar da liberdade criativa, todos respeitaram o espaço e o ritmo dos colegas, compartilhando materiais e trocando ideias de forma harmoniosa.

No final, os resultados foram surpreendentes, refletindo a criatividade e dedicação de cada aluno. Organizámos uma pequena exposição dos trabalhos, onde cada um teve a oportunidade de apresentar o seu planeta e explicar as suas escolhas, criando um momento enriquecedor, que não só valorizou o esforço e a imaginação dos alunos, como também reforçou a importância das artes plásticas na educação, permitindo que as crianças expressassem as suas ideias de forma livre e visual. Senti-me extremamente satisfeito com o desenrolar da atividade, pois proporcionou uma experiência motivadora, envolvente e significativa para todos.

Figura 61
Resultados da atividade



7.2.2- Arte com Sabor: Cartazes do Dia da Alimentação

Para esta atividade, procurei estabelecer uma ligação entre as disciplinas de Português e Estudo do Meio, utilizando o *Dia Mundial da Alimentação* como tema central. A intenção foi promover a interdisciplinaridade, incentivando os alunos a refletirem sobre a importância de manter hábitos alimentares saudáveis, enquanto desenvolviam competências de comunicação e trabalho em equipa.

Na interdisciplinaridade, as disciplinas interagem umas com as outras, confrontando e discutindo os respetivos pontos de vista. Há trocas mútuas, recíprocas e interativas entre elas. As características, específicas de cada uma, são mantidas. Contudo, para a resolução de problemas, objetiva-se a articulação com outras áreas. Como resultado, as aprendizagens são mais efetivas e significantes, registando-se menos fragmentação. (Cohen & Fradique, Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular, 2018, p. 52)

Iniciámos com uma conversa aberta sobre a alimentação, onde incentivei os alunos a partilharem as suas ideias e conhecimentos, questionei-os sobre quais os alimentos que consideravam saudáveis, quais deveriam ser consumidos com moderação e porque é que é essencial manter uma alimentação equilibrada. À medida que o diálogo fluiu, foram surgindo reflexões sobre a origem dos alimentos e o impacto das escolhas alimentares na saúde. A participação dos alunos foi muito positiva, demonstraram imenso interesse e curiosidade, nomeadamente através das questões que foram colocando.

Depois deste momento de reflexão, propus a realização de uma atividade prática: a criação de cartazes sobre o *Dia Mundial da Alimentação*, pois acredito que “Ao proporcionarmos o contato que as crianças têm com as artes visuais, estamos a enriquecer as suas possibilidades de comunicação e expressão” (Silva et al., 2016, p.48), citado por (Teixeira, 2023, p. 74).

Procedi deste modo à explicação em que cada grupo teria a missão de desenvolver, de forma criativa, um cartaz sobre a importância de uma alimentação equilibrada, para isto, dividi a turma em pequenos grupos de quatro alunos e disponibilizei diversos materiais tais como: cartolinas, revistas, imagens para recorte, marcadores e lápis de cor.

Figura 62
Início da construção dos cartazes



Assim que começaram a trabalhar, notei o entusiasmo com que encararam este desafio, apesar da energia e da agitação próprias do trabalho em grupo, era evidente o empenho e a colaboração entre os alunos. Cada grupo adotou uma abordagem diferente e essa diversidade de ideias e a originalidade dos cartazes mostraram não só a criatividade dos alunos, mas também o seu envolvimento e compreensão sobre o tema.

Figura 63
Cartazes finalizados



No final, cada grupo teve a oportunidade de apresentar o seu cartaz à turma, tal como podemos observar na imagem seguinte. Este momento foi essencial para reforçar a aprendizagem, uma vez que permitiu aos alunos expressarem as suas ideias, refletirem sobre o trabalho dos colegas e consolidarem os conhecimentos adquiridos. Como forma de valorização do esforço da turma, os cartazes foram expostos na sala de aula e em outros espaços da escola, permitindo que toda a comunidade educativa pudesse observar o trabalho desenvolvido.

Figura 64
Apresentação dos trabalhos



Foi uma experiência enriquecedora, que demonstrou como a aprendizagem pode ser significativa quando se interliga conteúdos programáticos a atividades dinâmicas e criativas, onde para além de consolidarem conhecimentos sobre alimentação saudável, os alunos tiveram a oportunidade de desenvolver competências essenciais, como a cooperação, a comunicação e a expressão artística.

7.2.3- O Sistema Solar em Canção

É importante referir que:

“o papel da expressão musical na educação da criança desde a infância. Porém, e não menos relevante, esta área não deve ser encarada como estanque, é essencial dar continuidade a esta prática no decorrer do percurso educativo da criança, principalmente durante a educação básica.” (Mano, 2013).

A interligação entre a Educação Musical e o Estudo do Meio revelou-se uma estratégia pedagógica enriquecedora para a aprendizagem do sistema solar, proporcionando uma abordagem multidimensional e envolvente ao unir conhecimentos científicos e competências musicais, para além disto, a atividade permitiu que os alunos consolidassem os conteúdos de forma significativa e lúdica, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e motivador.

A aula iniciou-se com a apresentação dos trabalhos de pesquisa realizados previamente na aula de TIC, o que valorizou o conhecimento prévio dos alunos e incentivou a partilha de informação. Este momento preparou a turma para uma exploração estruturada e interativa do tema, promovendo uma maior participação e envolvimento.

Paralelamente, a utilização de recursos visuais, como o poster do sistema solar e um esquema explicativo, ajudou a consolidar conceitos-chave, proporcionando um suporte visual que facilitou a organização das ideias.

A introdução da música "*O Sistema Solar (Planetas)*", de Maria Vasconcelos, tal como observamos na figura 65, trouxe uma nova dimensão ao ensino do tema, tornando a aprendizagem mais acessível e apelativa, através do ritmo, da melodia e da repetição, a música revelou-se um recurso pedagógico eficaz, facilitando a memorização e compreensão dos conteúdos. O facto de alguns alunos já conhecerem a música contribuiu para um ambiente de maior envolvimento, gerando entusiasmo e predisposição para todos participarem ativamente na atividade.

Figura 65
Música do Sistema Solar



Nota: <https://www.youtube.com/watch?v=4TSZZKWTlcg>

Durante a audição, os alunos foram desafiados a identificar informações sobre o sol, os planetas e outros elementos do sistema solar, como Plutão, através de uma folha

onde deviam preencher com as palavras em falta, sendo certo que esta abordagem ajudou a estabelecer conexões entre os conteúdos apresentados nos trabalhos de pesquisa, nos materiais visuais e na própria letra da música. A exploração da canção foi realizada de forma gradual, dividindo os versos e as quadras para garantir que todos os alunos conseguissem acompanhar e interiorizar tanto a letra como os conceitos científicos implícitos.

O processo de ensino da música foi cuidadosamente estruturado para respeitar o ritmo de aprendizagem de cada aluno, iniciando com a leitura falada dos versos, seguida da sua entoação cantada. Esta metodologia não só reforçou a compreensão dos conteúdos, como também estimulou o desenvolvimento da memória auditiva, da expressão vocal e da coordenação rítmica. A repetição das quadras com a música de fundo permitiu que os alunos aperfeiçoassem a sua entoação, ritmo e melodia, enquanto consolidavam os conhecimentos adquiridos no Estudo do Meio.

Para além dos benefícios cognitivos, esta atividade promoveu competências transversais fundamentais, como a comunicação, a cooperação e a criatividade. A interligação entre as áreas disciplinares revelou-se uma mais-valia para o envolvimento dos alunos, oferecendo uma experiência de aprendizagem mais ativa e significativa. A abordagem integrada não só contribuiu para a aquisição de novos conhecimentos sobre o sistema solar, como também reforçou o papel da música como uma ferramenta pedagógica poderosa e inclusiva.

Em suma, esta atividade demonstrou a importância de uma aprendizagem holística, onde diferentes áreas do conhecimento se complementam, tornando os conteúdos mais acessíveis e cativantes para os alunos. Através da música, foi possível transformar um tema da disciplina de Estudo do Meio num momento de descoberta e prazer, estimulando o gosto pela aprendizagem e criando memórias educativas duradouras.

7.3- Projeto com a Comunidade

Este projeto da comunidade foi desenvolvido em colaboração com as quatro turmas de estagiários da escola, exigindo uma preparação cuidadosa e uma comunicação constante entre todos os envolvidos. Foram estabelecidos diversos contactos com as instituições responsáveis e com os encarregados de educação, de forma a garantir que tudo estivesse devidamente organizado e que a atividade decorresse da melhor forma.

Este planeamento revelou-se essencial para assegurar a participação de todos os alunos e proporcionar-lhes uma experiência enriquecedora no exterior, indo ao encontro dos objetivos pedagógicos traçados, sendo certo que “ o contacto direto com o meio aumenta o interesse e o empenhamento do aluno conferindo-lhe um papel activo na construção do conhecimento;” (Monteiro, Queirós, & Moreira, 1994, p. 42).

A visita de estudo ao *Cine Teatro de Santo António*, espaço que podemos observar na figura seguinte, para assistir à peça *O Quebra-Nozes*, foi o culminar deste trabalho conjunto, sendo o principal objetivo desta atividade proporcionar aos alunos um contacto direto com as artes performativas, despertando neles o interesse pela cultura e pelo teatro, enquanto se reforçavam aprendizagens de forma dinâmica e envolvente.

Figura 66
Imagem do Cineteatro



Nota: <https://guiaempresas.pt/cinema/funchal/cine-teatro-municipal-de-santo/>

Antes da saída, foi essencial relembrar as regras de segurança e de comportamento, garantindo que todos compreendiam a importância de manterem o grupo unido, seguirem as orientações dos professores e respeitarem o espaço e as pessoas ao seu redor. Este momento não serviu apenas para assegurar que a visita decorresse sem problemas, mas também para reforçar nos alunos o sentido de responsabilidade e civismo, competências fundamentais no seu crescimento pessoal e social.

O percurso até ao teatro decorreu num ambiente animado e cheio de expectativa. Durante o caminho, aproveitei para conversar com os alunos sobre *O Quebra-Nozes*, incentivando-os a partilhar o que já sabiam sobre a história. Alguns mencionaram que já a conheciam através de livros, filmes ou animações, enquanto outros demonstraram

grande curiosidade em descobri-la pela primeira vez. Este momento de partilha foi essencial para despertar ainda mais entusiasmo e envolvimento na atividade.

Ao chegarmos ao teatro, os alunos mostraram-se fascinados com o espaço, admirando o palco, os cenários e a própria atmosfera do espetáculo. Assim que a peça começou, rapidamente se deixaram envolver pela magia da representação, da música e da dança. A adaptação de *O Quebra-Nozes*, possível de observar no cartaz que se encontra abaixo, revelou-se encantadora, com figurinos cuidadosamente elaborados, cenários cativantes e interpretações expressivas que captaram a atenção de todos e, foi notável a forma como os alunos acompanharam cada cena, imersos na história e reagindo com entusiasmo a cada momento do espetáculo.

Figura 67
Cartaz da peça “O Quebra-Nozes”



Nota: <https://cultura.madeira.gov.pt/agenda-cultural123/6567-o-quebra-nozes.html>

No final, promovemos um momento de reflexão, onde os alunos tiveram oportunidade de expressar as suas opiniões e partilhar as partes que mais gostaram. Foi

interessante perceber como cada um interpretou a história à sua maneira e quais os aspectos que mais os marcaram. Esta conversa permitiu consolidar aprendizagens, estimular a expressão oral e incentivar uma apreciação crítica da arte teatral.

O balanço da atividade foi extremamente positivo. Para além de promover o contacto com a cultura e as artes performativas, a visita de estudo contribuiu para o desenvolvimento da autonomia, do espírito de grupo e do sentido de responsabilidade dos alunos. Momentos como este são fundamentais para tornar a aprendizagem mais completa e significativa, pois vão além do currículo escolar, promovendo experiências enriquecedoras que certamente ficarão na memória dos alunos. Foi, sem dúvida, uma atividade muito especial, que reforçou a importância de integrar a cultura e as artes na educação das crianças.

Devido à necessidade de garantir uma atenção redobrada à segurança das crianças durante todo o percurso e à própria dinâmica do evento, não foi possível realizar um registo fotográfico da atividade, contudo, os relatos entusiasmados dos alunos e a forma como vivenciaram a experiência foram prova mais do que suficiente do impacto positivo que esta visita teve no seu percurso educativo.

7.4- Reflexão Crítica Sobre a Prática Pedagógica III

A minha última Prática Pedagógica III foi um desafio marcante no meu percurso, exigindo uma adaptação que, embora inicialmente complexa, na medida em que o ambiente em que me inseri fugia de certa forma dos contextos anteriores, tornou-se um processo enriquecedor e essencial para o meu crescimento profissional. A transição entre contextos educativos distintos obrigou-me a reformular estratégias e a ajustar a minha abordagem pedagógica, mas, com o tempo, fui ganhando confiança e conseguindo responder de forma mais eficaz às necessidades da turma.

Desde o início, compreendi a importância da planificação, da reflexão e da observação como pilares fundamentais da prática pedagógica. A planificação permitiu-me estruturar as atividades com coerência e intencionalidade, garantindo que os objetivos de aprendizagem fossem alcançados. A reflexão foi essencial para avaliar continuamente as práticas, percebendo o que funcionava e o que precisava de ser ajustado. Já a observação ajudou-me a conhecer melhor a dinâmica da turma, os diferentes perfis dos alunos e as suas necessidades individuais, permitindo-me adaptar estratégias e tornar a aprendizagem mais significativa.

No entanto, esta experiência não esteve isenta de desafios. Um dos maiores foi lidar com a discrepância de ritmos de aprendizagem dentro da turma. Se, por um lado, alguns alunos demonstravam grande autonomia e rapidez na assimilação dos conteúdos, por outro, havia aqueles que necessitavam de um acompanhamento mais próximo. Esta diversidade exigiu que aplicasse estratégias diferenciadas para garantir que cada aluno tivesse a oportunidade de evoluir ao seu próprio ritmo.

A gestão do comportamento do grupo também se revelou um desafio, obrigando-me a encontrar formas de manter o foco e o envolvimento de todos. Ainda assim, foi gratificante perceber o entusiasmo e a dedicação dos alunos, principalmente nas áreas das artes visuais e da leitura, bem como no desenvolvimento do raciocínio matemático. Estas competências foram valorizadas e exploradas ao longo da prática pedagógica, permitindo-lhes sentir-se motivados e confiantes nas suas aprendizagens.

Esta experiência teve um impacto profundo na minha formação enquanto futuro profissional de educação. Permitiu-me não só consolidar conhecimentos, mas também desenvolver competências essenciais como a flexibilidade, a capacidade de adaptação e a gestão de diferentes dinâmicas em sala de aula. Mais do que ensinar conteúdos, percebi que o papel do professor passa por inspirar, compreender e criar oportunidades de aprendizagem que respeitem a individualidade de cada aluno.

Saio desta prática pedagógica com uma visão mais clara dos desafios e das responsabilidades da profissão, mas também com uma enorme motivação para continuar a evoluir. Foi um percurso de crescimento, marcado por aprendizagens valiosas que, sem dúvida, me acompanharão ao longo da minha jornada enquanto educador.

Considerações Finais

O presente relatório representa o culminar de um percurso formativo exigente, mas profundamente enriquecedor, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. As três práticas pedagógicas vivenciadas, em contextos distintos, proporcionaram uma visão abrangente e integrada da realidade educativa nos primeiros anos de escolaridade, permitindo-me construir uma identidade profissional sólida e consciente.

Ao longo das diferentes fases de estágio, tive a oportunidade de aplicar conhecimentos teóricos, experimentar estratégias pedagógicas diversificadas, refletir criticamente sobre a minha intervenção e adaptar as minhas práticas às necessidades e

características de cada grupo. Cada contexto trouxe os seus desafios, mas também aprendizagens significativas, quer ao nível da planificação e gestão do processo de ensino-aprendizagem, quer na interação com crianças, equipas educativas e contextos institucionais distintos. Estas experiências permitiram-me perceber que o papel do educador e do professor ultrapassa largamente a dimensão transmissiva do conhecimento, exigindo sensibilidade, escuta ativa, flexibilidade e intencionalidade pedagógica.

A construção deste percurso revelou-se essencial para desenvolver um olhar mais atento e informado sobre as dinâmicas educativas, reforçando a importância de uma prática sustentada na investigação, na reflexão contínua e na colaboração. A consciência do impacto da ação docente no percurso de desenvolvimento das crianças consolidou em mim a responsabilidade ética e profissional que esta função exige.

As experiências vividas ao longo do estágio confirmaram a relevância de uma educação centrada na criança, que respeite os seus ritmos e interesses, e que promova aprendizagens significativas, contextualizadas e integradoras. A diversidade das práticas implementadas, bem como os momentos de experimentação e criatividade pedagógica, alimentaram o desejo de continuar a crescer profissionalmente, com a convicção de que o educador é um agente transformador, capaz de promover ambientes educativos mais justos, inclusivos e estimulantes.

Em suma, este percurso formativo constituiu não apenas um processo de aprendizagem académica e profissional, mas também um caminho de crescimento pessoal. Saio deste ciclo de estudos com maior confiança, sentido de missão e motivação para exercer a docência com compromisso, dedicação e paixão, contribuindo ativamente para a construção de uma escola que valoriza cada criança como sujeito de direitos, aprendizagens e afetos.

Referências Bibliográficas

- Alves, R., & Brito, R. (2013). A importância do jogo no ensino da matemática. *Jornadas Pedagógicas-Supervisão, liderança e cultura de escola*.
- Bento, G., & Portugal, G. (2016). *Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 85-104.
- Bilória, J. F., & Metzner, A. C. (2013). *A importância da rotina na Educação Infantil*. *Revista Fafibe On-line*, 1-7.
- Borges, L. C., & Salomão, N. M. (2003). *Aquisição da Linguagem: Considerações da Perspectiva da Interação Social*. *Psicologia: reflexão e crítica*, 16, 327-336.
- Braathen, P. C. (2012). Aprendizagem mecânica e aprendizagem significativa no processo de ensino-aprendizagem de Química. *Revista Eixo*, 63-69.
- Brée, M. P. (2014). *Prática de Ensino Supervisionada no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico: A importância da planificação de textos narrativos no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico*. [Relatório de Mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação de Lisboa].
- Cardona, M. J. (2011). *Educação pré-escolar ou pedagogizada educação de infância? fundamentos e concepções subjacentes*. *Nuances: estudos sobre Educação*, 20(21), 141-159.
- Castro, J., Morgan, K., & Mesquita, I. (2012). *Investigação-acção: concepção, metodologia e aplicação*. *Investigação em Ciências do Desporto*, 101-125.
- Cohen, A. C., & Fradique, J. (2018). *Guia da autonomia e flexibilidade curricular*. Raiz editora.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Costa, S. (2009). *Actividades Experimentais- 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Areal.
- Crato, N. (2025). *Aprender*. Fundação Francisco.
- Diesel, A., Baldez, A. L., & Martins, S. N. (2017). Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, 268-288.
- Fernandes, F., & Pereira, G. (2021). A Metodologia de Trabalho de Projeto no Jardim de Infância: percursos de promoção da literacia científica. In H. Spínola & S. Carreira (Orgs.) *Literacia Científica: Ensino, Aprendizagem e Quotidiano* (pp.

179-194). CIE-UMa. ISBN: 978-989-54390-4-1
<https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/3251>

- Ferreira, M. S., & Santos, M. R. (2000). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Coleção Polígono. Edições Afrontamento.
- Figueiredo, F. C., Lima, V. F., Queiroz, J. L., & Vidal, R. M. (s.d.). *O papel do educador no ato de cuidar e de educar na educação infantil*. Realize Editora
- Folque, M. D. A. (1999). A influência de Vygotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. *Escola Moderna, 5ª série (5)*, 5-12.
- Lapa, R. (2012). *Desenvolvimento da Literacia em Artes Visuais: Uma Experiência Pedagógica com Alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. *Revista Portuguesa de Educação Artística, 2*, 135-150.
- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. (1989). *Trabalho de Projeto I. Aprender por projetos centrados em problemas*. Edições Afrontamento.
- Lewis, C. S. (1943). *The abolition of man* (p. 14). Oxford University Press.
- Lima, J. Á. (1996). O Papel de Professor nas sociedades contemporâneas. Em J. Á. Lima, *O Papel de Professor nas sociedades contemporâneas* (pp. 47-72).
- Lima, M. R. (2018). *A organização do ambiente educativo: o espaço e os materiais*. [Relatório da Prática Profissional Supervisionada, Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação de Lisboa].
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa Na Sala de Aula, Um Guião Prático Para o Professor*. Lidel.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lidel.
- Mano, A. F. (2013). *As expressões integradas como estratégia motivadora no processo de ensino/aprendizagem*. Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Escola Superior Jean Piaget.
- Martins, G. G. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação: Direção-Geral da Educação.
- Martins, J. A., Lopes, R. P., & Mesquita, C. (2018). *Diferenciação pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º Ciclo)*.
- Mateus, A. C. (2020). *Metodologia de trabalho de projeto: potencialidades e desafios*. Instituto Superior de Educação e Ciências- ISEC
- Mestre, L. (2023). *O Professor Investigador em Comunidades de Prática*. Gráfica Manuel Barbosa e Filhos.
- Monteiro, M., Queirós, I., & Moreira, E. (1994). *Área-Escola no 1.º Ciclo*. Porto Editora.

- Neto, C. (2003). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Faculdade de Motricidade Humana.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças*. Contraponto Editores.
- Neves, M. R. (2014). *Organização do espaço educativo: «quebrar» a rotina*. Instituto Piaget.
- Niza, S. (2005). *Uma democracia participada na escola: a gestão cooperada do currículo*. *Escola Moderna*, 5(24), pp. 52-56.
- Niza, S. (2007). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho, (Org.) *Modelos curriculares para a educação de infância*. pp. 123-142). Porto Editora.
- Niza, S. (2012). *A Escola pensa-se e organiza-se ainda em função dos professores*. In A. Nóvoa, F. Marcelino, & J. Ramos de Ó. (Eds.), *Sérgio Niza escritos sobre educação*, pp. 134-135. Tinta da China.
- Niza, S. (2016a). *O Movimento da Escola Moderna Portuguesa hoje*. *Escola Moderna*, 6(4), pp. 11-15.
- Niza, S. (2016b). *Revisitar a pedagogia contemporânea no cinquentenário do Movimento da Escola Moderna Portuguesa*. *Escola Moderna*, 6(4), pp. 28-33.
- Pimentel, J. H. (2017). *A importância das histórias no Pré-Escolar*. Escola Superior de Educação- ESEC.
- Ramalho, R. D. (2024). *A importância de brincar e ser ativo no espaço exterior*. Instituto Superior de Educação e Ciências- ISEC
- Ribeiro, E. A. (2008). *A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa*. Evidência Araxá, pp. 129-148.
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2010). *A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. Da Investigação às Práticas*, I (3), 21-43.
- Sá, J., & Varela, P. (2007). *Das ciências experimentais à literacia, Uma proposta didáctica para o 1.º ciclo*. Porto Editora.
- Santos, M. d. (2013). *A organização do ambiente educativo e a aprendizagem*. Universidade Católica.
- Santos, S., Cardoso, A. P., & Lacerda, C. (2016). *A planificação na perspetiva dos professores do 1.º ciclo do ensino básico*. Instituto Politécnico de Viseu.
- Sarmiento, T., Ferreira, F. I., Madeira, R., Silva, A. N., Silva, M. C., Rocha, M. d., . . .
Moreira, S. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto Editora.

- Silva, H. S., & Lopes, J. (2015). *Eu, Professor, Pergunto- 20 Respostas sobre Planificação do Ensino-Aprendizagem, Estratégias de Ensino e Avaliação*. Factor.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Silva, M. M. (2015). *O Meio envolvente como um contributo para a ação pedagógica*. Instituto Politécnico.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação- 1.º Volume*. Instituto Piaget.
- Teixeira, J. M. (2023). *Tive uma ideia! As Artes Visuais e a Criatividade em diálogo, na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Universidade dos Açores.

Referências Normativas

- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro [Estabelece a Lei de Bases do Sistema Educativo.]* Diário da República, 1.ª série.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho [Estabelece os princípios da educação inclusiva.]* Diário da República, 1.ª série.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho [Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário.]* Diário da República, 1.ª série.
- Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 2 de abril [Adapta à Região Autónoma da Madeira os Decretos-Leis n.º 54/2018 e 55/2018.]* Diário da República, 1.ª série.
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril [Aprova o Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação.]* Diário da República, 1.ª série.
- Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro [Aprova Educação Artística.]* Diário da República, 1.ª série.
- Despacho n.º 6478/2017 [Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.]* Diário da República, 2.ª série.

Ministério da Educação. (2016). *Despacho n.º 9180/2016 – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Diário da República, 2.ª série.