

# REM

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Merícia Lisandra Freitas de Nóbrega**

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

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

maio | 2025



# RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Merícia Lisandra Freitas de Nóbrega**  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E  
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ORIENTAÇÃO  
Fernando Luís de Sousa Correia





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

**Merícia Lisandra Freitas de Nóbrega**

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

**Orientação: Professor Doutor Fernando Luís de Sousa Correia**

Funchal e UMa, maio de 2025

*A infância é o tempo de maior criatividade na vida de um ser humano.*

Jean Piaget



## Agradecimentos

Ao culminar o meu percurso no curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, surge um sentimento de satisfação e de realização de todo o meu empenho e dedicação além de toda a aprendizagem e crescimento pessoal.

Um trabalho desta índole poderá ser escrito por uma pessoa só, no entanto, nada faria sentido se não existissem outras pessoas que todos os dias e cada uma à sua maneira nos fazem acreditar que conseguimos alcançar tudo aquilo a que nos propomos. A essas pessoas dirijo os meus agradecimentos.

Ao Professor Doutor Fernando Correia, um especial agradecimento pela sua disponibilidade, orientação, prontidão, por todas as palavras, rigor e sabedoria com que me orientou ao longo deste relatório de estágio. Às Professoras Doutoradas Maria José Camacho e Carla Gonçalves pelo apoio prestado ao longo das Práticas Pedagógicas I, II e III.

Um agradecimento à Educadora Cooperante e às Professoras Cooperantes por todo o carinho, confiança, ajuda, delicadeza e atenção prestados ao longo das diferentes Práticas Pedagógicas. Às crianças que à sua maneira cada uma deixou a sua “marca” e ocupam um lugar especial no meu coração, por toda a aprendizagem, partilha, carinho, crescimento ao longo das diversas práticas, o meu agradecimento.

Aos meus pais e demais família, as palavras são poucas para agradecer tudo o que fizeram, representam para mim e acima de tudo pelo apoio, encorajamento, amor e carinho. Ao meu namorado, um ser inspirador que nos momentos em que não havia rumo, fez-me sorrir e iluminou-me o caminho. Obrigada por estares presente, apoiares-me nesta aventura enriquecedora, por toda a paciência, por fazeres-me acreditar que era capaz e por nunca me abandonares.

Um agradecimento à Isabel e à Tatiana por toda a atenção e ajuda, pois tornaram esta caminhada mais simples através de partilhas que me fizeram acreditar nas minhas capacidades.

A todos (as) aqueles (as) que fizeram parte desta caminhada e que não menciono, muito obrigada.



## Resumo

O presente relatório foi elaborado para a obtenção do grau de mestre no Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, apresentando as ações pedagógicas realizadas na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O objetivo primordial é abordar de forma fundamentada e reflexiva o meu percurso enquanto Educadora de Infância e Professora do 1.º Ciclo, elucidando, fundamentalmente, os conhecimentos e as competências adquiridas ao longo das três Práticas Pedagógicas efetuadas, que se centraram em responder às aptidões e carências de cada criança/aluno.

São, também, explanadas as metodologias de Investigação-Ação e pedagogia centrada nas crianças, utilizadas para dar resposta às problemáticas identificadas nas diferentes práticas.

Além da explicação da minha experiência pessoal enquanto futura Educadora/Professora, o presente relatório serve para alertar para a relevância do papel das Educadoras/Docentes na educação/ensino das crianças, assim como a partilha das experiências de aprendizagem vivenciadas.

*Palavras-chave:* Educação Pré-Escolar, Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Educadora de Infância, Investigação-Ação, Crianças/Alunos, Educação para a Cidadania



## **Abstract**

This report was drawn up to obtain a master's degree in Pre-School Education and Primary School Teaching, presenting the pedagogical actions carried out in Pre-School Education and Primary School.

The main aim is to take a reasoned and reflective approach to my career as a kindergarten teacher and primary school teacher, basically explaining the knowledge and skills acquired during the three pedagogical practices carried out, which focused on responding to the aptitudes and needs of each child/student.

The methodologies of Action Research and child-centered pedagogy used to respond to the problems identified in the different practices are also explained.

In addition to explaining my personal experience as a future educator/teacher, this report serves to highlight the importance of the role of educators/teachers in the education/teaching of children, as well as sharing the learning experiences I have had.

*Keywords:* Preschool Education, Primary School Education, Kindergarten Teacher, Action Research, Children/Students, Citizenship Education



## Sumário

<i>Agradecimentos</i> .....	<i>VIII</i>
<i>Resumo</i> .....	<i>X</i>
<i>Abstract</i> .....	<i>XII</i>
<i>Índice de Figuras</i> .....	<i>XVIII</i>
<i>Índice de Quadros</i> .....	<i>XXI</i>
<i>Índice de Conteúdos do CD-ROM</i> .....	<i>XXII</i>
<i>Lista de Siglas</i> .....	<i>XXIV</i>
<i>Introdução</i> .....	<i>1</i>
<b><i>PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO</i></b> .....	<b><i>3</i></b>
<b><i>Capítulo I – Educação Pré-Escolar</i></b> .....	<b><i>4</i></b>
<b>1.1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar</b> .....	<b><i>4</i></b>
<b>1.1.1. Áreas de conteúdo</b> .....	<b><i>5</i></b>
<b>1.1.1.1. Formação pessoal e social</b> .....	<b><i>6</i></b>
<b>1.2. As Artes na Educação Pré-Escolar</b> .....	<b><i>7</i></b>
<b>1.3. Envolvimento e Participação das Famílias</b> .....	<b><i>8</i></b>
<b>1.4. A Avaliação na Educação Pré-Escolar</b> .....	<b><i>10</i></b>
<b>1.5. O papel do Educador de Infância</b> .....	<b><i>12</i></b>
<b><i>Capítulo II – Primeiro Ciclo do Ensino Básico</i></b> .....	<b><i>14</i></b>
<b>2.1. Documentos Orientadores do 1.º Ciclo do Ensino Básico</b> .....	<b><i>14</i></b>
<b>2.2. Matriz Curricular</b> .....	<b><i>16</i></b>
<b>2.3. A Importância das Expressões no 1º Ciclo do Ensino Básico</b> .....	<b><i>18</i></b>
<b>2.4. Educação para a Cidadania</b> .....	<b><i>20</i></b>
<b>2.5. Ensino Experimental das Ciências e a importância de Atividades Práticas no 1.º</b> <b>Ciclo do Ensino Básico</b> .....	<b><i>22</i></b>
<b>2.6. Aprendizagem Significativa</b> .....	<b><i>25</i></b>
<b>2.7. Autonomia e Flexibilidade Curricular</b> .....	<b><i>26</i></b>

2.8. O papel do docente do 1.º CEB .....	27
<i>Capítulo III – Metodologia de Investigação-Ação.....</i>	<b>29</b>
3.1. Investigação-Ação .....	29
3.1.1. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	31
3.1.2. Método de análise e tratamento de dados.....	32
3.2. Ação Pedagógica centrada nas crianças/alunos .....	32
3.3. A aprendizagem cooperativa .....	34
 <i>PARTE II – AÇÃO PEDAGÓGICA .....</i>	<b>37</b>
 <i>Capítulo IV – Prática Pedagógica I – Contexto de Educação Pré-Escolar.....</i>	<b>38</b>
4.1. O Meio Envolvente da Instituição Educativa .....	38
4.2. O Estabelecimento Educativo.....	39
4.3. O Projeto Curricular de Sala e o Projeto Educativo do Infantário.....	43
4.4. A Sala dos Pandas.....	45
4.4.1. A Rotina da Sala dos Pandas .....	57
4.4.2. O grupo de crianças da Sala dos Pandas .....	60
4.5. Projeto de Investigação-Ação .....	61
4.5.1. Enquadramento do problema e questão do Projeto de Investigação-Ação.....	62
4.5.2. Estratégias de intervenção .....	62
4.5.2.1. Momentos de aprendizagem .....	63
4.5.3. Avaliação do Projeto de Investigação-Ação .....	71
4.6. Projeto desenvolvido com a Comunidade Educativa .....	72
4.7. Reflexão sobre a Prática Pedagógica I .....	76
 <i>Capítulo V – Prática Pedagógica II, no 1.º ano, do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....</i>	<b>82</b>
5.1. Contextualização do ambiente educativo .....	82
5.1.1. O meio envolvente .....	82
5.2. Conhecendo o Estabelecimento Educativo.....	83
5.3. O Projeto Educativo de Escola.....	85
5.4. Conhecendo a Sala do 1.ºB .....	85

5.4.1. Organização do tempo do 1.º B.....	87
5.4.2. O grupo de alunos do 1.º B.....	89
5.5. Questão-problema da Prática Pedagógica II .....	90
5.5.1. Momentos de aprendizagem .....	91
5.5.2. Avaliação da mediação de Investigação-Ação .....	96
5.6. Reflexão sobre a Prática Pedagógica II com o 1.º B.....	96
<i>Capítulo VI – Prática Pedagógica III, em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico - 3.º ano de escolaridade</i> .....	<b>99</b>
6.1. Contextualização do ambiente educativo .....	99
6.1.1. Caracterização do meio envolvente .....	99
6.2. Conhecendo o Estabelecimento Educativo.....	100
6.3. O Projeto Educativo de Escola.....	101
6.4. Conhecendo a Sala do 3.º B .....	102
6.4.1. Organização do tempo do 3.º B.....	103
6.4.2. O grupo de alunos do 3.º B.....	104
6.5. Prática Pedagógica centrada nos alunos: estratégias.....	106
6.5.1. Momentos de Aprendizagem .....	106
6.5.2. Avaliação dos momentos de aprendizagem .....	116
6.6. Projeto com a comunidade .....	117
6.7. Reflexão sobre a Prática Pedagógica III, com o 3.º B .....	120
<i>Considerações Finais</i> .....	<b>122</b>
<i>Referências</i> .....	<b>124</b>



## Índice de Figuras

<b>Figura 1.</b> Matriz Curricular do 1.º CEB.....	18
<b>Figura 2.</b> Recreio da “Abóboda” .....	40
<b>Figura 3.</b> Recreio do Labirinto.....	40
<b>Figura 4.</b> Refeitório da instituição.....	41
<b>Figura 5.</b> Sala dos Pandas.....	46
<b>Figura 6.</b> Áreas da Sala dos Pandas.....	47-54
<b>Figura 7.</b> Roda de Aprendizagem da Pré-Escola High/Scope.....	55
<b>Figura 8.</b> Planta da Sala dos Pandas.....	56-57
<b>Figura 9.</b> Grupo de crianças da Sala dos Pandas.....	60
<b>Figura 10.</b> Partilha dos frutos no recreio do “Labirinto” .....	64
<b>Figura 11.</b> Conto da “Lenda de São Martinho” .....	65
<b>Figura 12.</b> Crianças a dramatizar a “Lenda de São Martinho” .....	65
<b>Figura 13.</b> Girassol feito com balões.....	66
<b>Figura 14.</b> O Pequeno Livro do Bom Comportamento.....	67
<b>Figura 15.</b> Regras da Sala dos Pandas elaboradas pelo grupo de crianças.....	68
<b>Figura 16.</b> Palavras Mágicas nas pétalas de um girassol.....	69
<b>Figura 17.</b> Exploração de ouriços.....	70
<b>Figura 18.</b> Árvore de Natal construída pelo grupo de crianças da Sala dos Pandas.....	71
<b>Figura 19.</b> Confeção de Broas Corn Flakes.....	71
<b>Figura 20.</b> Teatro de marionetas de fio.....	73
<b>Figura 21.</b> Inquéritos realizados à equipa pedagógica presente no espetáculo.....	75
<b>Figura 22.</b> Desenhos das crianças sobre o que mais gostaram da peça: <i>O Sonho da Fada Ofélia</i> .....	75
<b>Figura 23.</b> Parede “As nossas obras de arte”.....	78
<b>Figura 24.</b> Parede “O que estamos a descobrir”.....	78
<b>Figura 25.</b> Sala de aula do 1.º B.....	86
<b>Figura 26.</b> Criação de Sequências e Regularidades em grupo.....	92
<b>Figura 27.</b> Bingo das sílabas realizado em grupo.....	93
<b>Figura 28.</b> Alunos a visualizar um vídeo explicativo na Sala de TIC.....	94
<b>Figura 29.</b> Construção de um cravo com papel crepe.....	95
<b>Figura 30.</b> Sala de aula do 3.º B.....	103

<b>Figura 31.</b> Implementação da TAF Semáforo.....	108
<b>Figura 32.</b> TAF- Bilhete de entrada.....	109
<b>Figura 33.</b> TAF – Bilhete de saída.....	109
<b>Figura 34.</b> Mapa da Madeira elaborado em Eva.....	111
<b>Figura 35.</b> <i>Flipbook</i> de um aluno.....	111
<b>Figura 36.</b> Jogo de associação das horas do relógio analógico e digital .....	112
<b>Figura 37.</b> Representação das horas e dos minutos realizado pelos alunos.....	112
<b>Figura 38.</b> Desenho de pizzas (fração) de um lado e o valor correspondente de outro lado..	114
<b>Figura 39.</b> Jogo do dominó com frações.....	115
<b>Figura 40.</b> Medição da altura do colega com fita de costureira.....	115
<b>Figura 41.</b> Decoração de uma tira – registo da altura.....	116
<b>Figura 42.</b> Postal entregue para decorar.....	117
<b>Figura 43.</b> Calendário de Advento do 3.º B.....	118
<b>Figura 44.</b> Aluno a pendurar o seu postal.....	119
<b>Figura 45.</b> Miminho – caixa personalizada.....	120



## Índice de Quadros

<b>Quadro 1.</b> Rotina diária da Sala dos Pandas.....	58-59
<b>Quadro 2.</b> Horário das atividades curriculares da turma do 1.º B.....	88
<b>Quadro 3.</b> Horário das atividades curriculares da turma do 3.º .....	104

## **Índice de Conteúdos do CD-ROM**

### **Pasta A - Relatório de Estágio**

- Relatório de Estágio em formato Word
- Relatório de Estágio em formato PDF

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

- Planificações
- Diários de Bordo

### **Pasta C – Prática Pedagógica II: 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

- Planificações
- Diários de bordo

### **Pasta D – Prática Pedagógica III: 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

- Planificações
- Diários de bordo



## Lista de Siglas

**PP** – Prática Pedagógica

**PEE** – Projeto Educativo de Escola

**PAA** – Plano Anual de Atividades

**PCT** – Projeto Curricular de Turma

**LBSE** – Lei de Bases do Sistema Educativo

**OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

**AE**- Aprendizagens Essenciais

**PASEO** – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

**AFC** – Autonomia e Flexibilidade Curricular

**1.º CEB** – 1.º Ciclo do Ensino Básico

**EPE** – Educação Pré-Escolar

**EI**- Educadora de Infância

**D-L** – Decreto-Lei

**I-A** – Investigação-Ação

**DB** – Diário de bordo

**TIC** – Tecnologias de Informação e Comunicação

**UMa**- Universidade da Madeira

**ME** – Ministério da Educação

**ENEC** – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

**FPS** – Formação Pessoal e Social

**UC** – Unidade Curricular

**TAF** – Técnicas de Avaliação Formativa

**ETI** – Escola a Tempo Inteiro

**AEC** – Atividades de Enriquecimento Curricular



## Introdução

O presente relatório de estágio surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, decorrido na Universidade da Madeira (UMa). Ao longo deste irei relatar de forma fundamentada, reflexiva e crítica o meu percurso de estágio, enquanto futura Educadora de Infância e Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico ao longo das Práticas Pedagógicas (PP) efetuadas em contexto de Educação Pré-Escolar (EPE) e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). As referidas PP foram realizadas em instituições de educação e ensino localizadas no concelho do Funchal, nas quais foram vivenciadas experiências cruciais e enriquecedoras para o meu crescimento pessoal e profissional, enquanto futura docente.

O relatório está estruturado em duas partes. A primeira, designada de enquadramento teórico, sustenta teoricamente as PP, as quais serão expostas na segunda parte – Ação Pedagógica.

De forma a organizar toda a informação de forma lógica foram estruturadas ambas as partes em diferentes capítulos. O primeiro capítulo abarca a informação teórica acerca da Educação Pré-Escolar, enquanto o segundo sustenta teoricamente aspetos que foram importantes para a realização das PP efetuadas no 1.º CEB. O terceiro capítulo debruça-se sobre a metodologia de Investigação-Ação (I-A), as técnicas e instrumentos de recolha de dados, o método de análise e tratamento de dados, a ação pedagógica centrada nas crianças/alunos e a aprendizagem cooperativa. Na segunda parte, no quarto, quinto e sexto capítulos aborda-se de forma crítica e reflexiva a ação pedagógica realizada nas diferentes valências de estágio. Assim, concluo cada um destes capítulos com uma reflexão final, os resultados obtidos e as considerações pessoais sobre cada uma das PP realizadas (PP I, PP II e PP III).

O relatório culmina com as considerações finais, nas quais se explana uma reflexão sobre o percurso de aprendizagem, fundamentalmente do meu crescimento enquanto estagiária e futura Educadora de Infância e Professora do 1.º CEB.



## **PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## Capítulo I – Educação Pré-Escolar

### 1.1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) são um modelo de referência para a prática pedagógica dos Educadores de Infância, possibilitando uma orientação para o planeamento e implementação de orientações curriculares na Educação Pré-Escolar. Este documento, produzido pelo Ministério da Educação (ME), tem como objetivo orientar os/as educadores/educadoras ao longo da sua prática, essencial para criar um ambiente educativo que respeite as características e necessidades de cada um, promovendo uma educação de qualidade e um crescimento saudável a todas as crianças. Silva et al. (2016) salientam que, “todo o sistema educativo tem a aprender com a educação pré-escolar. Este é o nível educativo em que o currículo se desenvolve com articulação plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível” (p. 4).

No documento mencionado, as autoras destacam a importância de a educadora adotar uma prática centrada e adaptada aos interesses e necessidades de cada criança, bem como do grupo em geral. É enfatizada a ideia de que, nesta fase do desenvolvimento da criança, o brincar constitui uma das atividades fundamentais para o seu processo de aprendizagem assim como para o seu desenvolvimento integral. Isto significa que as educadoras precisam observar e compreender as individualidades de cada criança, ajustando as suas abordagens pedagógicas para promover um ambiente de aprendizagem estimulante e inclusiva. O brincar, como atividade essencial, não só favorece o desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional das crianças, mas também lhes proporciona oportunidades de explorar, criar e descobrir o mundo ao seu redor de forma lúdica e significativa. Assim, a prática educativa deve ser flexível e reflexiva, reconhecendo que cada criança tem um ritmo de aprendizagem, desenvolvimento e interesses específicos que devem ser respeitados e estimulados. Isso reforça a necessidade de planear atividades que sejam atrativas, desafiadoras e adequadas às diferentes fases do desenvolvimento, permitindo que as crianças se envolvam ativamente no seu processo de aprendizagem através do brincar.

Portanto, este documento serve como um guia que elenca diversos objetivos e aprendizagens a serem desenvolvidos nas diferentes áreas do conhecimento, por meio de uma abordagem centrada e integrada na criança.

### 1.1.1. Áreas de conteúdo

Na Educação Pré-Escolar (EPE), as áreas de conteúdo são entendidas como um conjunto de temas e tópicos que devem ser explorados durante esta fase educativa. “Consideram-se as “áreas de conteúdo” como âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer” (Silva et al., 2016, p. 31). As OCEPE mostram três áreas de conteúdo que englobam vários aspetos importantes para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, tais como:

1. Área de Formação Pessoal e Social;
2. Área de Expressão e Comunicação;
3. Área do Conhecimento do Mundo.

Estas áreas listam, como referido, diversos objetivos que devem ser trabalhados por meio de atividades pedagógicas ativas, visando promover a aprendizagem e o progresso das crianças. Desta forma, estas três áreas abrangem domínios e subdomínios, tal como a educação para a cidadania, as artes visuais, a educação física, a música, o jogo dramático/teatro, a dança, dentre outros, proporcionando à criança experiências de aprendizagem variadas e eloquentes. Deste modo, a criança poderá aplicar o que aprende na EPE em diversas situações do seu quotidiano. Por outras palavras, quando as crianças aprendem de forma significativa e com um objetivo claro, desenvolvem capacidades, atitudes e disposições positivas que as incentivam a continuar aprendendo.

Todavia, estas áreas não devem ser trabalhadas separadamente, mas devem ser integradas de forma harmoniosa para que a experiência da criança seja rica. Conforme afirmam as OCEPE, “o desenvolvimento e a aprendizagem” são aspetos inseparáveis do processo educativo, e o conhecimento deve ser construído de forma articulada, abordando as diferentes áreas “de forma integrada e globalizante” (Silva et al., 2016, p. 31). Para isso, é crucial que a educadora reconheça que brincar não se trata de um passatempo ou de uma forma de diversão. É uma forma de estimular o pensamento. Ao brincar, a criança vê-se como alguém que está pensando ativamente (Neto, 2020). Assim, a criança pode expressar interesse e entusiasmo por aprender, de forma divertida e envolvente nas diversas áreas.

Esta conexão entre as diferentes áreas é semelhante ao 1.º CEB, já que promove o desenvolvimento de conhecimentos e atitudes que possibilitam a cada criança ter sucesso, tanto na próxima etapa quanto na aprendizagem ao longo da vida (Silva et al., 2016).

Concisamente, as áreas de conteúdo na EPE devem ser usadas como uma orientação durante as diferentes etapas do processo (observação, planificação e avaliação). Estas não devem ser vistas como tópicos separados e autónomos dos demais conteúdos a serem trabalhados. Assim sendo, são frequentemente usadas para assegurar uma educação completa e integrada para as crianças em idade pré-escolar (Silva et al., 2016).

#### **1.1.1.1. Formação pessoal e social**

A área de Formação Pessoal e Social destaca-se entre as áreas de conteúdo mencionadas anteriormente, tornando-se a mais relevante ao longo da EPE. Isto deve-se ao facto de apresentar objetivos e conteúdos claros e transversais, que não devem ser abordados de maneira isolada das outras áreas de aprendizagem. Esta área permeia quaisquer atividades e momentos de aprendizagem, pois o desenvolvimento da criança abrange aspetos, emocionais, cognitivos, físicos e sociais. Por isso, a Formação Pessoal e Social é fundamental para o processo de aprendizagem da criança. De acordo com as OCEPE, podemos observar que, através desta área:

As crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma (...). (Silva et al., 2016, p. 33)

Esta área de conteúdo foca-se no desenvolvimento das capacidades emocionais, pessoais e sociais, sendo destacada nas OCEPE. Isso ocorre porque as crianças estão numa fase crucial do seu desenvolvimento e aprendizagem, na qual começam a desenvolver a sua autoestima, a estabelecer ligações sociais, a entender as emoções e a construir a sua identidade. Assim, é fundamental que o educador reconheça a “criança como sujeito e agente do percurso educativo, cuja identidade única se constrói em interação social, influenciando e sendo influenciada pelo meio que a rodeia” (Silva et al., 2016, p. 33). Realizar atividades frequentes nesta área significa promover o bem-estar da criança, preparando-a como cidadã que deve adquirir modelos para saber como se comportar e interagir na comunidade.

Esta área abrange, conforme descrito nas OCEPE, alguns subdomínios, tal como:

1. Construção da identidade e da autoestima;

2. Independência e autonomia;
3. Consciência de si como aprendiz;
4. Convivência democrática e cidadania.

Estes elementos ajudam a criança a se reconhecer, adquirindo a percepção das suas capacidades e dificuldades, do seu género, das suas diferenças e semelhanças em relação a outras crianças. Desenvolvem também a capacidade de cuidar de si mesmo, assumir responsabilidades e adquirir autonomia em pequenas tarefas diárias. Além disso, incentivam a troca de conhecimentos, a aprendizagem coletiva, a convivência em comunidade, entre outras capacidades.

Em suma, é importante mencionar que a educação para a cidadania deve ser promovida desde cedo, para que a criança tenha mais momentos para desenvolver e aprender valores, comportamentos e atitudes essenciais para sua formação como cidadã. Isto ajuda a garantir que a sociedade funcione e viva com base nos princípios fundamentais da harmonia, da democracia e da justiça social.

## **1.2. As Artes na Educação Pré-Escolar**

O documento guia para a EPE inclui a Área de Expressão e Comunicação, que estabelece uma série de objetivos para as diversas áreas artísticas a serem trabalhadas com as crianças na EPE. Na EPE, estas áreas possibilitam ao educador organizar atividades com base em diferentes aspetos e “formas de linguagem indispensáveis para a criança interagir com os outros, exprimir os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa, dar sentido e representar o mundo que a rodeia” (Silva et al., 2016, p. 43). As artes são uma área de grande importância na EPE, pois, como evidenciado nas OCEPE, destacam aspetos cruciais para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Desta forma, elas proporcionam o desenvolvimento de competências fundamentais para a aprendizagem noutras áreas e ao longo da vida (Silva et al., 2016).

Esta área de conteúdo está estruturada por alguns domínios, tal como:

1. A Educação Física;
2. A Educação Artística;
3. A Linguagem Oral e Abordagem à Escrita;
4. O Domínio da Matemática.

No âmbito da Educação Artística, existem vários subdomínios, tal como as artes visuais, o jogo dramático/teatro, a música e a dança, que têm como foco principal, “o desenvolvimento da criatividade das crianças, alargando e enriquecendo a sua representação simbólica e o seu sentido estético, através do contacto com diversas manifestações artísticas de diversas épocas, culturas e estilos, de modo a incentivar o seu espírito crítico” (Silva et al., 2016, p. 47).

A educação artística é essencial para o desenvolvimento e para a aprendizagem das crianças, contribuindo significativamente para a sua formação global. Entre os benefícios estão: o aperfeiçoamento cognitivo, que inclui o desenvolvimento de competências auditivas e visuais, bem como melhorias na atenção, na memória e na criatividade. Estimula o desenvolvimento a nível motor da criança através de atividades que favorecem a coordenação, a motricidade fina e grossa, o equilíbrio e a expressão corporal. Além disso, promove o desenvolvimento e o crescimento social e emocional, permitindo que a criança expresse as suas emoções e interaja de forma assertiva na comunidade. Alguns exemplos destas atividades pode-se mencionar o desenho, a colagem, a pintura, a dança, o teatro, entre outras.

Dado que as artes desempenham um papel crucial no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, durante as minhas práticas pedagógicas, especialmente na PP I, realizei diversas atividades relacionadas com esta área. O objetivo era que as crianças desenvolvessem competências para trabalhar em grupo, aprimorassem as suas aptidões motoras e estimulassem a imaginação e a criatividade. Na minha opinião, estas atividades favoreceram o desenvolvimento da autoestima das crianças, especialmente quando tinham a oportunidade de exibir os seus trabalhos para os colegas. Em síntese, as artes devem ser uma das principais áreas de enfoque nas planificações das educadoras, na medida em que contribuem para o desenvolvimento de diversas competências nas crianças.

### **1.3. Envolvimento e Participação das Famílias**

A família é vista como a base essencial no processo educativo das crianças, uma vez que “os pais são pessoas muito significativas para a criança e são o seu contexto relacional mais próximo” (Mata & Pedro, 2021, p. 10). Desta forma, o envolvimento e a participação da família na escola contribui para uma educação de qualidade, tornando o ambiente escolar mais cooperativo e recetivo. Assim, ao estimular o envolvimento das famílias na escola é extremamente positivo para a aprendizagem das crianças, para o trabalho das educadoras e para a

comunidade escolar em geral. Desta forma, os pais têm a oportunidade de “desempenhar um papel fundamental de suporte aos desafios que os contextos educativos lhe propõem, no relacionamento com os/as Educadores/as e Professores/as, com as novas tarefas e com os novos colegas e amigos” (Mata & Pedro, 2021, p. 10).

Sempre que a família participa neste processo, pode colaborar na identificação dos interesses e necessidades da criança, auxiliando a educadora a planear atividades apropriadas e estimulantes, como afirma Deslandes (2001, citado por Mata & Pedro, 2021):

O estabelecimento de relações de confiança e de parcerias entre os profissionais de educação e os pais vão ser, de igual forma, fatores a ter em conta, porque possibilitam a ambos ter um melhor conhecimento da criança, dos seus pontos fortes e das suas fragilidades, construir estratégias educativas comuns, ultrapassar os problemas de uma forma mais eficaz e gratificante e, não menos importante, criar uma imagem valorizada do papel educativo de ambos (...). (p. 11)

Além disso, o envolvimento dos pais no processo de ensino-aprendizagem pode tornar a planificação das atividades mais complexa, visto que “envolver os pais significa conhecer e valorizar as diferentes culturas em presença, reconhecendo o facto de os pais terem projetos educativos para os seus filhos distintos e culturalmente situados” (Mata & Pedro, 2021, p. 16). Porém, esta participação torna o ambiente formal de educação, no qual a criança passa grande parte do dia, mais acolhedor e próximo à realidade que ela conhece. Desta forma, criam-se vínculos entre a instituição de ensino e a comunidade, gerando um ambiente de cooperação e companheirismo que pode favorecer todos os participantes.

O envolvimento da família pode ser uma ocasião para os pais participarem ativamente na educação dos seus filhos, criando uma relação de comunicação e confiança com as educadoras e os demais membros do grupo que trabalha todos os dias para o bem-estar da criança.

Neste sentido, a participação dos pais na educação dos filhos pode-se dar de várias formas, como o envolvimento nas atividades na sala de aula, nas reuniões de pais, nas visitas, nas conversas e na participação em grupos de pais, entre muitas outras. Quaisquer formas de envolver os pais e incentivá-los a participar na educação dos filhos ajudam a criar uma relação próxima. Igualmente proporcionam momentos nos quais os pais podem-se inteirar das atividades planeadas e realizadas, acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem e entender as dificuldades que surgem no processo educativo. Tais momentos permitem resolver problemas, acompanhar e compreender de perto o processo educativo. Por isso, é benéfico

envolver os pais neste período essencial para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. “A criança que vê a sua educadora ou educador de mãos dadas com a sua família estará num ambiente mais saudável e mais seguro” (Mata & Pedro, 2021, p. 6).

O principal objetivo de envolver a família no ensino é produzir uma escola que seja “amiga da família” (Mata & Pedro, 2021, p. 29), isto significa que o educador deve estabelecer uma constante comunicação com a família. À vista disso, é essencial que o educador desenvolva estratégias para manter os pais e os familiares informados sobre o processo de aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Assim sendo, pode-se, a título de exemplo, promover diálogos frequentes, criar grupos de diálogo através de aplicações ao dispor no telemóvel, partilhar dossiês com trabalhos e fotos dos momentos de aprendizagem da criança, enviar informações e recados, ou pedir às famílias um caderno no qual o Educador/Professor poderá registar informações importantes de forma regular. Deste modo, os pais permanecem envolvidos e informados sobre a educação formal dos seus filhos, criando uma relação próxima e acessível com a escola. Em conformidade com Mata e Pedro (2021),

A comunicação eficaz entre a escola e a família é um dos elementos considerados chave para promover a colaboração das famílias e até a construção de parcerias. Quando profissionais e pais comunicam eficazmente, é mais fácil desenvolver relações de confiança, pois existe maior proximidade e uma melhor compreensão de dificuldades (...). (p. 34)

#### **1.4. A Avaliação na Educação Pré-Escolar**

A avaliação na EPE é diferente da avaliação no 1.º CEB. A avaliação feita nesta etapa, ainda não faz parte do ensino obrigatório. De acordo com Cardona et al. (2021), visa observar e aferir a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Isto significa que o educador, mediante a observação, os registos fotográficos e os trabalhos produzidos pela criança, deve reconhecer os seus interesses, competências e dificuldades. Desta forma, poderá ajustar a sua prática pedagógica de forma a fomentar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Conforme Silva et al. (2016),

O termo “avaliar”, no seu sentido etimológico, remete para a atribuição de um valor, por isso, a avaliação é muitas vezes entendida como a classificação da aprendizagem,

sendo que algumas perspetivas teóricas a descrevem como a realização de juízos de valor. Articulando estas conceções com a definição da avaliação apresentada, considera-se que a educação pré-escolar não envolve nem a classificação da aprendizagem da criança, nem o juízo de valor sobre a sua maneira de ser, centrando-se na documentação do processo e na descrição da sua aprendizagem, de modo a valorizar as suas formas de aprender e os seus progressos. (p. 15)

Logo, a avaliação na EPE deve ser feita de forma contínua e sistemática para que o educador possa observar o processo de aprendizagem e o desenvolvimento da criança nas diversas áreas descritas nas OCEPE, isto é,

A avaliação não serve, portanto, para tirar (ou escolher/excluir) as crianças em função do seu grau de adequação ao currículo, mas, inversamente, para adequar o desenvolvimento do currículo às necessidades da criança, de modo que esta possa evoluir e aprender. (Cardona et al., 2021, p. 15)

De facto, a avaliação na EPE é normalmente feita de forma descritiva e deve ser diferenciada para cada criança. Este registo redigido tem a função de informar os pais sobre o desenvolvimento e o progresso da criança.

Atendendo a avaliação, o educador analisa os objetivos definidos no plano pedagógico para verificar se foram atingidos e, caso não tenham sido, entender o motivo. Portanto, a avaliação é um processo extenso que envolve a definição de objetivos, atividades e conteúdos, permitindo que a criança construa o seu conhecimento junto com os outros. Assim, “em todos os contextos educativos e formativos, a avaliação para a aprendizagem e para o desenvolvimento do currículo revela-se, por conseguinte, uma prática imprescindível” (Cardona et al., 2021, p. 13). Todo o educador deve analisar, registar e comunicar os progressos de cada criança à própria criança, à comunidade educativa e à família, garantindo que todos os envolvidos estejam cientes do processo educativo.

Efetivamente na EPE, o educador pode avaliar a aprendizagem da criança de várias formas. Pode utilizar diferentes métodos, como a observação, o portefólio de aprendizagem, os registos descritivos ou a avaliação diagnóstica. Mediante a observação, consegue acompanhar as capacidades e os comportamentos da criança durante as atividades. No decurso da observação, o educador tem a oportunidade de tirar fotografias para adicionar ao portefólio,

que servirão como demonstrações do progresso da aprendizagem da criança. Do mesmo modo pode elaborar um registo qualitativo, que abarca uma descrição pormenorizada da progressão da aprendizagem da criança em diversas áreas, como a cognição, a linguagem, as aptidões motoras e a socialização. Diante das diversas opções de avaliação, é responsabilidade do educador determinar a forma mais adequada de documentar e registar o progresso de aprendizagem e o desenvolvimento das crianças durante o ano letivo.

### **1.5. O papel do Educador de Infância**

Ser educador de infância significa assumir o compromisso de receber, cuidar e orientar as crianças dos zero aos seis anos, fomentando o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem de forma global. Para isso, o educador precisa criar um ambiente seguro, acolhedor e estimulante, que ofereça experiências educativas variadas, abrangendo as diferentes áreas de conteúdo descritas nas OCEPE (Silva et al., 2016). De acordo com o que é estipulado no Decreto-Lei (DL) n.º 241/2001, de 30 de agosto, o educador de infância deve, com base no currículo que elaborar, planear, implementar e avaliar as atividades e os projetos pedagógicos que promovam aprendizagens significativas. Para isso, o educador deve estar ciente das suas funções, objetivos e deveres como profissional de educação, para que, de acordo com a idade das crianças, possa desenvolver atividades que atendam às carências e interesses do grupo e de cada criança individualmente. Assim, é crucial que o educador estabeleça uma boa relação com os encarregados de educação e com a família, além de conhecer bem as crianças com as quais trabalhará, a fim de garantir o sucesso do processo educativo. Por isso, o supracitado DL enfatiza a necessidade de incluir “as famílias e a comunidade nos projetos a desenvolver” (DL n.º 241/2001, alínea d), do ponto 4, do artigo 2.º).

Assim, o educador de infância assume um papel crucial na vida das crianças durante a educação de infância, dado que estas passam um tempo considerável nestas instituições de ensino. Portanto, deve estar sempre atenta aos seus comportamentos e atitudes, particularmente na solução de problemas, na socialização e no reconhecimento da diversidade, para promover “a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas” (DL n.º 241/2001, alínea c), do ponto 4, do artigo 2.º).

Em resumo, o educador de infância deve ser um profissional com empatia, paciência, sensibilidade, conhecimento e capacidade de adaptação, tendo em mente que cada criança é única, com o seu próprio ritmo de aprendizagem e características individuais. Assim, a profissão

de educador de infância destaca-se por ser extremamente gratificante, repleta de desafios constantes, exigindo grande responsabilidade e vocação. É crucial que o profissional esteja ciente de que, nos primeiros anos de vida, a criança necessita de atenção e de diversas oportunidades de aprendizagem para desenvolver-se e construir um alicerce firme para o seu futuro educativo e pessoal.

## Capítulo II – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

### 2.1. Documentos Orientadores do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Assim como na EPE, o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) também é orientado por diversos documentos oficiais que estabelecem diretrizes, objetivos e estratégias para os estabelecimentos de ensino. Estes documentos são desenvolvidos por entidades governamentais, tal como o Ministério da Educação, a Secretaria de Educação, entre outros. Podem assumir diferentes formatos e são chamados de leis, decretos e portarias.

Tais documentos orientadores do 1.º CEB visam definir objetivos que ajudam os professores na elaboração de atividades, assegurando um ensino e uma aprendizagem de qualidade. Estes documentos especificam o que se espera que um aluno alcance no término deste ciclo de escolaridade. Dos vários documentos, destaco:

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) – Aprovado em 1986, este documento estabelece os objetivos gerais para a educação, organiza o sistema educativo e descreve as responsabilidades dos diversos órgãos e agentes envolvidos no processo educativo. A corrente Lei define a instrução como um direito de todos, visando assegurar o desenvolvimento pleno e a formação dos indivíduos como cidadãos. A Lei em questão refere que o sistema educativo compreende a educação pré-escolar, a educação escolar (Ensino Básico, Ensino Secundário e Ensino Superior) e a educação extra-escolar, especificando as suas finalidades, os seus objetivos e a organização de cada nível. Esta Lei também estabelece um conjunto de capacidades e encargos para o Estado, as famílias, as escolas, os professores e os alunos. Afirma que, numa estrutura hierárquica, cabe ao Estado definir as políticas educativas e criar as conjunturas necessárias para a sua implementação; às famílias concerne-lhes a responsabilidade de terem uma participação ativa na educação dos seus filhos; às escolas e aos docentes cabe a tarefa de aplicar as políticas estabelecidas pelo Estado, com o objetivo de fomentar a aprendizagem dos alunos.

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) – Entrou em vigor em 2017 e define um conjunto de capacidades essenciais para o desenvolvimento pessoal, social e académico dos alunos. Porém, o documento não trata de características gerais aplicáveis a todos os alunos, uma vez que é uma:

Referência a um perfil não visa, porém, qualquer tentativa uniformizadora, mas sim criar um quadro de referência que pressuponha a liberdade, a responsabilidade, a valo-

rização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia. (Martins et al., 2017, p. 5)

Assim, o documento define quatro competências essenciais: o domínio da linguagem e comunicação, o pensamento crítico e criativo, a cidadania e o desenvolvimento pessoal e social, além da autonomia e do pensamento reflexivo. Estes aspetos abrangem um conjunto de competências fundamentais que o aluno deve desenvolver ao longo da sua formação pessoal e académica para alcançar o êxito escolar.

As Aprendizagens Essenciais (AE) – São diretrizes que auxiliam os docentes na organização, planificação e avaliação do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Estes documentos delineiam os conhecimentos, capacidades e valores que os alunos devem desenvolver durante o 1.º CEB, conforme elencado no PASEO. Assim, as AE apresentam uma série de metas que os alunos devem atingir nas distintas áreas do currículo, estruturando-as de maneira a garantir a qualidade do ensino. Assim sendo, os dois documentos (PASEO e AE) estão interligados, uma vez que visam desenvolver um conjunto de competências que garantam que o processo de ensino-aprendizagem seja abrangente e, sobretudo, eficiente.

O Decreto-Lei (DL) n.º 54/2018 – Foi promulgado a 6 de julho de 2018, destacando a importância de uma escola inclusiva. Este estabelece o regime jurídico da educação inclusiva, assegurando que todas as crianças tenham as mesmas oportunidades de acesso à educação, apesar da sua idade, género, origem social ou necessidade educativa específica. Assim, as escolas devem reconhecer que os alunos não são iguais, mas sim diversos, e os profissionais de educação precisam desenvolver estratégias de ensino que atendam às necessidades individuais de cada aluno. Portanto, é fundamental que os docentes de educação especial estejam presentes nas salas de aula, colaborando com o professor titular para ajudar na execução das atividades de aprendizagem, de modo a garantir um modelo de educação inclusiva. Além disso, é essencial estabelecer um sistema que promova a formação contínua dos profissionais da educação, garantindo que o processo inovador e adaptado à realidade seja bem-sucedido. Isto permitirá reconhecer o trabalho dos educadores e possibilitar a evolução na sua carreira. Em suma, destaca-se a importância dos pais e da família envolverem-se e participarem na educação dos seus filhos, para que possam acompanhar e compreender todo o processo educativo.

O Decreto-Lei n.º 55/2018 – Este documento, igualmente aprovado a 6 de julho de 2018, enfatiza a relevância de uma educação inclusiva tanto no ensino básico quanto no secundário. O documento destaca que, para garantir que a educação seja acessível a todos, é

essencial ter em conta diversos fatores e implementar medidas (seletivas, universais e adicionais) quando necessário, para assegurar que todos os alunos tenham a oportunidade de obter sucesso educativo. Para isso, é fundamental planejar atividades que preparem o aluno como cidadão e promovam uma aprendizagem significativa. Estas atividades devem ser baseadas numa matriz curricular adaptada a cada instituição, cada sala de aula e cada aluno. Desta forma, o documento refere-se ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), que inclui um conjunto de competências esperadas que o aluno deve atingir no final da escolaridade obrigatória.

O Decreto Legislativo Regional (DLR) 11/2020 de 29 de julho – Foi promulgado em 2020, ajusta os Decretos-Lei 54/2018 e 55/2018 para a Região Autónoma da Madeira (RAM), estabelecendo as normas e as diretrizes sobre a educação inclusiva na região. Estabelece normas e diretrizes detalhadas para garantir que a educação seja inclusiva, atendendo as características únicas de cada criança, incluindo aquelas que precisam de medidas de suporte à aprendizagem. Assim como os dois DL mencionados anteriormente, este igualmente destaca a necessidade de uma formação contínua para os professores. Isto é essencial para que eles possam identificar, implementar estratégias e utilizar os recursos adequados para apoiar estes alunos, assegurando assim o seu sucesso educativo.

## **2.2. Matriz Curricular**

A Matriz Curricular estabelece, tanto para o ensino básico quanto para o secundário, quais as disciplinas, conteúdos, competências, capacidades e objetivos que devem ser desenvolvidos em cada etapa de ensino. Este documento serve de referência para a organização e desenvolvimento do currículo escolar, orientando os docentes na escolha de conteúdos e metodologias de ensino para atingir os objetivos estabelecidos. Desta forma, assegura-se que todos os alunos recebam uma educação variada e interdisciplinar.

A Matriz Curricular assegura a uniformidade e a excelência do ensino, definindo um conjunto de conhecimentos e competências que os alunos devem desenvolver durante a escolaridade obrigatória. Pode ser vista igualmente como uma ferramenta essencial para avaliar o desempenho dos alunos.

Esta é desenvolvida a partir das diretrizes curriculares nacionais e desempenha um papel vital na organização e no aperfeiçoamento do ensino nas escolas. Ela visa assegurar a

qualidade da educação, facilitar a avaliação de desempenho dos alunos e detetar eventuais falhas no processo de ensino-aprendizagem, visando aprimorá-lo. Além dos pontos já destacados, a Matriz Curricular identicamente define a carga horária destinada a cada componente do currículo.

Em 2018, o Decreto-Lei n.º 176/2014, que definia a carga horária semanal para cada área de conteúdo curricular, foi substituído pelo Decreto-Lei n.º 55/2018. Este novo decreto trouxe algumas modificações na carga horária do 1.º CEB, conforme ilustrado na Figura 1. O Ministério da Educação manteve as sete horas semanais para as disciplinas de português e matemática. Da mesma forma, preservou as três horas semanais para a disciplina de estudo do meio. A carga horária para as áreas de educação artística e educação física foi ajustada para cinco horas semanais. O Ministério da Educação ampliou o apoio ao estudo e a oferta complementar para três horas semanais no 1.º e 2.º anos de escolaridade. Em contraste, no 3.º e 4.º anos, esta carga horária foi reduzida para uma hora semanal. No que diz respeito à oferta complementar, observa-se que, em 2014, as escolas passaram a incluir a Educação para a Cidadania e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) entre as opções disponíveis para os alunos. Contudo, no Decreto-Lei em vigor, verifica-se que tanto a Educação para a Cidadania quanto as Tecnologias da Informação e Comunicação aparecem separadas da oferta complementar das escolas, pois é estipulado que estas áreas devem ser abordadas de maneira integral e transversal nas demais áreas curriculares. É importante destacar que a Matriz Curricular apresenta algumas alterações em relação ao Decreto-Lei anterior (DL 176/2014), garantindo que os docentes disponham de tempo para desenvolver e consolidar diversas atividades, com base na interdisciplinaridade.

**Figura 1***Matriz Curricular do 1.º CEB*

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

- (a) Este ciclo de ensino integra, nos quatro anos de escolaridade, a oferta obrigatória de Atividades de Enriquecimento Curricular, de frequência facultativa, com uma carga horária semanal de cinco horas, a desenvolver no ensino básico, com natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural.
- (b) A carga horária semanal indicada constitui uma referência para cada componente de currículo.
- (c) É dada a possibilidade à escola de prever coadjuvações na Educação Artística e na Educação Física, sempre que adequado, privilegiando, para o efeito, os recursos humanos disponíveis.
- (d) O Apoio ao Estudo constitui um suporte às aprendizagens, assente numa metodologia de integração de várias componentes de currículo, privilegiando a pesquisa, o tratamento e a seleção de informação.
- (e) A(s) nova(s) componente(s), criada(s) pela escola no tempo destinado à Oferta Complementar, apresenta(m) identidade e documentos curriculares próprios.
- (f) Áreas de integração curricular transversal, potenciadas pela dimensão globalizante do ensino neste ciclo.
- (g) Cada escola gere, no âmbito da sua autonomia, os tempos constantes da matriz, para que o total da componente letiva incorpore o tempo inerente ao intervalo entre as atividades letivas com exceção do período de almoço.
- (h) Disciplina de oferta obrigatória e de frequência facultativa.

Observa-se, assim, que a Matriz Curricular é um recurso essencial para orientar a prática dos docentes. Esta assegura a qualidade do ensino e desempenha um papel crucial no desenvolvimento e na aprendizagem global das crianças do 1.º CEB.

### 2.3. A Importância das Expressões no 1º Ciclo do Ensino Básico

Ao longo dos anos, a organização das artes no currículo passou por algumas mudanças. Segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais (2001), a Educação Artística abrangia quatro áreas principais: Expressão Plástica e Educação Visual; Expressão e Educação Musical; Expressão Dramática/Teatro; e Expressão Físico-Motora/Dança. No entanto, estas áreas não possuíam uma designação uniforme nos programas que surgiram, o que causou alguns problemas de interpretação. Por exemplo, a Dança não era referida junto

com a Expressão Físico-Motora, apesar de existir um programa separado para a Educação Física (Sousa, 2020). Devido a esse e outros motivos, o Currículo Nacional foi revogado. Com o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, as Expressões foram divididas em Expressões Artísticas e Expressão Físico-Motora. Atualmente, com o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, estas áreas passaram a ser denominadas de Educação Artística (Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música) e Educação Física. Diante disso, é essencial refletir sobre a importância da Educação Artística e da Educação Física.

A Educação Artística tem um papel essencial na formação do indivíduo, pois as artes favorecem o desenvolvimento da criatividade e sensibilidade, ampliando as suas capacidades afetivas, expressivas e cognitivas (Santos, 2007). Isto significa que a Educação Artística é crucial para desenvolver competências cognitivas e sociais, promover o pensamento crítico e a criatividade, além de incentivar comportamentos e valores essenciais para a tolerância social e o respeito pela diversidade.

Além de contribuir para o desenvolvimento pessoal, a Educação Artística também desempenha um papel na aquisição de diversas competências e conhecimentos. Segundo Mota (2003), conforme mencionado por Santos (2007), a inclusão das artes no currículo geral facilita a integração interdisciplinar e transversal entre as várias formas de arte e nas outras áreas curriculares. Nesse sentido, Santos (2007) afirma que a prática das artes, quando combinada com as outras áreas do conhecimento, estimula o desenvolvimento das capacidades afetivas, sensoriais e cognitivas das crianças, contribuindo para o seu sucesso e para a sua formação como indivíduo. É de ressaltar que a Educação Artística possui conteúdos particulares, assim como noutras áreas do currículo. Através das diversas formas de expressão, como as artes visuais, a música, a dança e o teatro, entre outras, pois deve ser vista como uma componente essencial da educação, ao lado da ciência, da tecnologia, da literatura, das ciências humanas e da matemática (Santos, 2007).

No decorrer das minhas Práticas Pedagógicas, realizei várias atividades que integravam a Música como um recurso adicional ao conteúdo que estava a ser abordado, pois considero que esta área enriquece significativamente a aprendizagem dos alunos. De acordo com as Aprendizagens Essenciais (2018), a Música é uma prática social, comunicativa e expressiva que se manifesta em todas as culturas e faz parte do dia a dia das pessoas. Além disso, é destacado que a Música desempenha um papel crucial no desenvolvimento de aptidões pessoais e sociais que são indispensáveis para a vida das crianças.

Além de que “a prática vocal e coral, a memorização de canções e os diversos exercícios, quer rítmicos, quer melódicos, concorrem para que, ainda que inconscientemente, a criança

desenvolva a sua capacidade de observação, o espírito de análise e de síntese” (Santos, 2007, p. 29). Desta forma, os estímulos auditivos, visuais e cinéticos podem desenvolver na criança aptidões e competências que vão além do âmbito da música, afetando outras áreas.

Além disso, é importante ressaltar que as crianças precisam do movimento, tanto pelos benefícios pedagógicos e pelas experiências proporcionadas pela atividade física quanto porque o seu desenvolvimento biológico demanda isso (Carvalho et al., 1990, mencionados por Ramos, 2012). Deste modo, a “atividade física não só tem valor como meio para atingir finalidades relacionadas com a aprendizagem, mas também como factor imprescindível para o desenvolvimento e maturação da criança” (Ramos, 2012, p. 8), isto é, contribui para o aprimoramento da condição física e da saúde, além de promover o desenvolvimento da motricidade através da aquisição das competências motoras.

A crescente inclusão das artes no currículo permite a exploração das várias formas de expressão e linguagem, promovendo a sensibilidade, a criatividade e a imaginação. Além de que, as artes permitem que os alunos vivenciem experiências significativas, ajudando-os a entender e a valorizar a diversidade cultural. Valorizar e abarcar as artes no currículo é fundamental para formar indivíduos críticos, sensíveis e capazes de compreender e relacionar-se com o mundo que os cerca.

## **2.4. Educação para a Cidadania**

A educação para a cidadania é uma área crucial para a formação de indivíduos como cidadãos e membros ativos da sociedade moderna. Esta área de intervenção pedagógica surge da necessidade de prevenir comportamentos ou fenómenos que afetam negativamente a sociedade. Assim, em 2017, foi criada a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) com o objetivo de desenvolver competências cívicas e valores democráticos entre as crianças e os jovens. Este documento enfatiza a necessidade de abordar, no contexto escolar, questões atuais como a “sustentabilidade, a interculturalidade, a igualdade, a identidade, a participação na vida democrática, a inovação e a criatividade” (ENEC, 2017, p. 2), ressaltando a importância de a escola ser um espaço onde os alunos aperfeiçoam as suas aptidões conforme as exigências e mudanças da sociedade, permitindo-lhes adaptar-se às constantes e inesperadas alterações que ocorrem todos os dias.

Neste contexto, de acordo com o DL n.º 55/2018, todas as escolas têm a autonomia para determinar:

- a) As áreas de estudo, os temas e as aprendizagens a serem abordadas em cada ciclo e ano letivo;
- b) A forma como o trabalho é organizado;
- c) Os projetos que os alunos devem realizar para aplicar e concretizar as aprendizagens na comunidade;
- d) As colaborações a serem formadas com as entidades da comunidade, visando um trabalho em rede para a realização dos projetos;
- e) A avaliação do progresso dos alunos em relação às aprendizagens;
- f) A avaliação da implementação da estratégia de educação para a cidadania na escola (Decreto-Lei n.º 55/2018, 6 de julho, artigo 15.º).

Deste modo, esta componente curricular é uma área de atuação que abrange todas as áreas de conteúdo e ofertas educativas. É uma perspetiva que incentiva a interdisciplinaridade e incorpora contribuições das diversas áreas disciplinares. O principal propósito é integrar conteúdos ou temas dessa área através dos projetos desenvolvidos pelos alunos em cada turma (DL n.º 55/2018, de 6 de julho). É relevante notar que, apesar das escolas promoverem projetos e atividades para ajudar as crianças a desenvolverem-se como cidadãs, a maioria desses comportamentos são principalmente adquiridos através de experiências concretas (ENEC, 2017). Logo, a Educação para a Cidadania não é abordada como uma disciplina separada, mas sim integrada de forma transversal nas diversas disciplinas, nas atividades realizadas e na execução de projetos.

Embora seja fundamental para a formação dos indivíduos, a educação para a cidadania nem sempre foi um tema abordado ao longo da história da educação. Foi somente com a promulgação da LBSE em 1986 que a cidadania foi estabelecida como uma dimensão crucial do processo educativo que as escolas têm a responsabilidade de promover (Trindade & Cosme, 2019). Isto indica que as escolas tentavam desenvolver alunos criativos e críticos de acordo com o ambiente em que estavam inseridos. Para alcançar este objetivo, foram criadas diversas disciplinas opcionais ao longo dos anos, com o propósito de promover a formação dos cidadãos. Um exemplo disso é a Formação Pessoal e Social (FPS), que visava envolver os alunos nos projetos que promoviam as relações em comunidade e, posteriormente, a área de Formação Cívica, que também se dedicava a promover projetos de educação para a cidadania (Trindade & Cosme, 2019). É importante ressaltar que todas estas disciplinas, desenvolvidas ao longo dos anos, foram sempre apresentadas de manei-

ra adicional ao currículo obrigatório. Mais tarde, especificamente a partir do DL n.º 55/2018 e da criação da ENEC, a educação para a cidadania passou a ter maior destaque no currículo, assumindo um caráter transversal em todas as áreas e ciclos de escolaridade.

## **2.5. Ensino Experimental das Ciências e a importância de Atividades Práticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico <sup>1</sup>**

O Ensino Experimental das Ciências, inserido na área de estudo do meio no 1.º Ciclo do Ensino Básico, destaca-se no desenvolvimento científico e cognitivo dos alunos, pois começam a adquirir “(...) conhecimentos, competências, capacidades e valores necessários para viver na sociedade atual” (Albino et al., 2011, p. 15). Ao envolver-se em atividades experimentais, os alunos são estimulados pelo docente a observar, a questionar, a explicar e aprofundar o conhecimento sobre o mundo ao seu redor (Vieira, 2012), alargando, portanto, a curiosidade, o pensamento crítico e a capacidade de solucionar problemas, tal como afirma Praia (2009) citado por Libório (2020) “a utilização do trabalho prático gera uma atitude mais motivadora e conceptualmente mais enriquecedora, contribuindo para a melhoria do ambiente de aprendizagem” (p. 10). Assim, formam-se cidadãos mais ativos, conscientes, críticos, e responsáveis, capazes de tomar decisões sobre questões científicas que, por exemplo, impactam a sociedade e o meio ambiente (Pires, 2017).

Em conformidade com Martins (2007) citado por Miguel (2015) a atividade prática consiste numa tarefa em que os alunos estão ativamente envolvidos. As atividades práticas, envolvem vários tipos de trabalho, isto é, o trabalho laboratorial, o trabalho experimental e o trabalho de campo. No entanto, o mais abordado no 1.º ciclo é o trabalho experimental, sendo que este é caracterizado por “atividades práticas onde há manipulação de variáveis”, tal como refere Martins (2007) citado por Miguel (2015, p. 15). Através das atividades experimentais os alunos conseguem perceber melhor os conhecimentos, pois eles estão a manipular e explorar materiais e objetos, o que é essencial para os mesmos terem uma aprendizagem significativa e de qualidade. As crianças são naturalmente curiosas, questionando tudo ao seu redor e querendo esclarecer as suas dúvidas e interesses. Posto isto, segundo Hodson (2000) citado por Libório (2020), as atividades práticas promovem várias vantagens nas aprendizagens dos

---

<sup>1</sup> Parte deste tópico “Ensino Experimental das Ciências e a importância de Atividades Práticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico” tem por base o trabalho realizado no âmbito da Unidade Curricular de Ensino Experimental das Ciências, em conjunto com as colegas Ana Ribeiro e Ana Luísa Nunes.

alunos, tais como, a promoção do interesse e da motivação, compreensão de conhecimentos científicos, desenvolvem a capacidade de colocar hipóteses e resolver problemas assim como de várias atitudes científicas, tais como, o rigor e a persistência. Assim, a educação em ciências é essencial, pois a aprendizagem de conhecimentos científicos e tecnológicos facilita a compreensão das diversas formas de pensamento relacionadas com a resolução de problemas e incentiva a reflexão sobre eles (Vieira, 2012). Numa mesma perspectiva, Santos (2002) citado por Libório (2020), afirma que os alunos desenvolvem capacidades como a curiosidade, a criatividade, o espírito crítico, a cooperação e a autonomia. Além disso, os alunos desenvolvem outras competências científicas, durante as atividades práticas, nomeadamente, observar, prever, comunicar, interpretar, levantar questões e hipóteses, identificar e operacionalizar variáveis, tal como refere Sá (2002) citado por Libório (2020). Para isso, é necessário que o professor tenha em atenção nas suas práticas pedagógicas a utilização de estratégias práticas, promovendo assim o interesse e a motivação dos alunos para a investigação. As atividades experimentais devem ser realizadas com rigor, utilizando uma linguagem científica apropriada, mas ajustada ao nível de educação e ao conhecimento das crianças. Desta forma, ao realizar estas atividades, as salas de aula enchem-se duma alegria contagiante e de um entusiasmo que, às vezes, resulta em conversas paralelas e animadas entre os alunos.

Durante as minhas práticas nas PP II e III, pude implementar, conforme orientações da docente das Unidades Curriculares de Didática de Estudo do Meio e de Ensino Experimental das Ciências do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, atividades experimentais em conformidade com os conteúdos a serem abordados e as aprendizagens a serem promovidas. No decorrer das atividades, foi possível ver a satisfação das crianças na procura pelo saber através da exploração do material didático/pedagógico, como se pode verificar no seguinte excerto do meu diário reflexivo sobre a PP II (...) todos os alunos facilmente identificaram o sentido assim como demonstraram contentamento ao contactar com diferentes materiais (ver diário reflexivo da 8.ª semana da PP II, dia 10 de maio de 2023, Pasta C).

As atividades experimentais executadas foram planeadas de maneira a garantir que as crianças/alunos adquirissem as aprendizagens necessárias e, assim, compreendessem os conceitos fundamentais dos conteúdos abordados.



## 2.6. Aprendizagem Significativa

O conhecimento é um método que consiste em adquirir, compreender e modificar os conhecimentos. Segundo Gomes et al. (2009), a aprendizagem de um novo conteúdo só terá significado se estiver relacionada com o que o aprendiz já conhece, ou seja, se considerar os seus conhecimentos anteriores. Somente assim é viável organizar as novas informações e associá-las às estruturas cognitivas presentes. O processo de aprendizagem é crucial para que os novos conhecimentos sejam assimilados e solidificados. De forma geral, a aprendizagem significativa ocorre quando há uma relação entre os conhecimentos anteriores e os novos, sendo esta conexão nem exata nem aleatória. Estes conhecimentos anteriores servem como a base onde o novo conhecimento é organizado, assimilado, compreendido e consolidado, à medida que é integrado nas estruturas cognitivas já existentes. Sempre que isto ocorre, a criança/o aluno conquista uma aprendizagem significativa mediante um processo cognitivo complexo. Assim, “a aprendizagem cria, para os Professores e para os alunos, a possibilidade de contextualização dos conhecimentos científicos, promovendo, assim, um aprendizado mais efetivo, capaz de tornar o indivíduo um sujeito apto a construir a sua própria formação” (Gomes et al., 2009, p. 27).

Argumenta-se que a aprendizagem, quando acompanhada de uma experiência prática, facilita a assimilação e a adaptação do novo conhecimento, como afirma Buchweitz citado por Gomes et al. (2009) “(...) as aprendizagens consideradas significativas não foram apenas cognitivas, mas também de atitudes e de habilidades e caracterizam-se predominantemente por envolverem a participação ativa do aprendiz” (p. 24).

Este método de aprendizagem ocorre de forma espontânea pela criança no seu quotidiano. Se repararmos, todas as crianças utilizam a ciência enquanto brincam, como por exemplo, quando tomam banho e têm à disposição diversos brinquedos, percebendo que alguns afundam enquanto outros flutuam. Assim, estabelece-se um processo de causa e efeito, onde a criança, ao interagir com os objetos, percebe que ao fazer algo acontecerá alguma coisa. Consequentemente, “a criança vai estruturando a sua curiosidade inicialmente através da brincadeira e posteriormente mais sistematizada com o acompanhamento do adulto” (Vieira, 2012, p. 8). Contudo, a aprendizagem da ciência não se dá apenas pelas experiências lúdicas do dia a dia da criança, pois também há a “necessidade de uma intervenção planeada do Professor a quem cabe a responsabilidade de sistematizar o conhecimento, de acordo com o nível etário dos alunos e dos contextos escolares” (Vieira, 2012, p. 8). Desta forma, espera-se que o

professor adote métodos de aprendizagem criativos que permitam às crianças/alunos desenvolverem a capacidade de “pensar, do aprender e do aprender-fazendo” (Pires, 2017, p. 31). Para isso, o educador/professor deve ter uma formação que a habilite a abordar as ciências.

O ensino das ciências é, em grande parte, realizado, através de uma aprendizagem significativa, que está diretamente relacionada à aprendizagem construtivista. O método construtivista permite que a criança e o aluno participem ativamente na construção do seu próprio conhecimento. Isto significa que desempenham um papel autónomo no processo de aprendizagem, permitindo-lhes desenvolver novas concepções e consolidar o conhecimento, garantindo que a aprendizagem seja douradora e se torne significativa.

Ao longo do estágio, ao aplicar diversas experiências, pude perceber a importância da participação ativa das crianças em todo o processo de construção do conhecimento, uma vez que estiveram no centro da aprendizagem em cada etapa.

Como futura professora, preocupei-me em disponibilizar materiais didáticos que favorecessem a aquisição de conhecimentos através da exploração pedagógica dos objetos, promovendo, dessa forma, uma aprendizagem centrada na participação ativa das crianças/alunos. Assim, incluí-as/os no processo de ensino e aprendizagem, permitindo-lhes adquirir e assimilar ideias com os quais já estavam previamente familiarizados.

## **2.7. Autonomia e Flexibilidade Curricular**

A expressão Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC) está intimamente relacionada à estruturação e administração do currículo. A AFC tem como objetivo proporcionar mais autonomia aos alunos e docentes na sala de aula, permitindo aos professores maior flexibilidade na seleção e preparação dos conteúdos, na avaliação e na execução dos projetos curriculares. Estes projetos devem considerar que cada aluno possui interesses e necessidades de aprendizagem específicas.

O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, reafirma a autonomia e o poder de um currículo orientado pela AFC. A partir do momento em que o ME aprovou projetos voltados para a autonomia curricular, as escolas passaram a ter liberdade para adaptar e complementar o currículo, tendo em conta as carências individuais de cada aluno. Assim, cada escola pode-se organizar de forma autónoma, garantindo que todos os alunos, independentemente das suas

particularidades, possam alcançar "as competências estabelecidas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória" (Decreto-Lei 55/2018, 6 de julho, artigo 3.º).

O cumprimento da AFC proporciona aos alunos um desenvolvimento contínuo, encoraja a cooperação e promove uma maior autonomia no seu método de aprendizagem. Assim, procura-se alcançar vários objetivos, tal como a autonomia e o sucesso de todos os participantes, incentivando comportamentos que favoreçam uma boa convivência na sociedade. Desta forma, pretende-se oferecer as mesmas oportunidades a todos os alunos, conforme o princípio da Educação Inclusiva, a fim de garantir que todos possam desenvolver conhecimentos, capacidades e atitudes, isto é, as capacidades enunciadas no PASEO. O documento não tem como objetivo padronizar os alunos, mas sim alertar os professores para que estabeleçam condições e ambientes variados que favoreçam o desenvolvimento e a aquisição das competências essenciais, promovendo, assim, a formação de crianças e alunos ativos e independentes socialmente (PASEO, 2017).

## **2.8. O papel do docente do 1.º CEB**

A carreira de professor, assim como a de educador de infância, é de grande importância, pois desempenha um papel crucial na vida de cada criança. Ser docente transcende o simples ato de exercer uma profissão. É mais do que uma carreira, é uma missão e uma aptidão. Para ensinar, é indispensável possuir uma combinação de competências, tal como conhecimento, paciência, responsabilidade, respeito e empatia pelos alunos e pelas suas famílias. Em conformidade com Moreira (2008), um professor é como um artista que transforma as pequenas vivências e experiências das crianças em bases para a satisfação. Ao considerarmos as diversas tarefas que uma docente realiza diariamente, fica claro que esta profissão abarca variadas responsabilidades, incluindo a gestão das emoções das crianças.

De acordo com o DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, o docente deve incentivar o aluno utilizando um conhecimento prático e específico, tendo em conta a diversidade pedagógica e o contexto ético e social de cada aluno. Assim, o professor deve proporcionar experiências de aprendizagem enriquecedoras, considerando o ambiente de ensino, os recursos didáticos e a disposição dos alunos para aprender, a fim de promover a evolução do desenvolvimento individual de cada criança. Além disso, o docente deve considerar uma educação que seja alinhada e efetiva com os valores éticos e sociais do ambiente no qual trabalha. Para mais, é essencial que o professor estabeleça um contato frequente com os pais ou responsáveis, a fim de fomentar a colaboração e o envolvimento destes em todas as etapas do processo educativo.

Assim, esta carreira exige um compromisso com o desenvolvimento emocional, intelectual e social das crianças. É fundamental que o professor motive e inspire os alunos a adquirir novos conhecimentos, a desenvolver competências, a questionar e a refletir sobre o mundo e os conteúdos curriculares. Para atingir este objetivo, é crucial deixar de lado a ideia de que o docente é o único detentor do conhecimento e entender que a sua função é orientar na construção desse saber. Logo, o docente deve fornecer feedback sobre o desempenho dos alunos, adotando uma abordagem construtiva e clara que direcione e elogie positivamente os alunos, mantendo-os motivados no processo de aprendizagem (Lopes & Silva, 2010).

Creio que o trabalho do docente é guiado “em torno de um currículo que pressupõe um papel ativo dentro e fora do edifício escolar” (Mesquita, 2011, p. 30), pela meta de promover o desenvolvimento integral dos alunos. Neste âmbito, dado que as crianças frequentemente passam mais tempo na escola do que em casa, o docente pode ter um efeito significativo nas suas vidas, possivelmente até mais do que a própria família. Por isso, é fundamental que o professor transmita conhecimentos e valores de forma enriquecedora e de qualidade.

## Capítulo III – Metodologia de Investigação-Ação

### 3.1. Investigação-Ação

A investigação-ação (I-A) é uma metodologia de investigação que se baseia numa abordagem qualitativa, onde “os participantes analisam as suas próprias práticas de uma forma sistemática e aprofundada” (Watts, 1995, citado por Coutinho, 2011, p. 313). De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação-ação “consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (p. 292).

Esta abordagem visa promover alterações nos ambientes educativos através da reflexão crítica e da participação ativa dos envolvidos no processo. Esta permite abordar questões de aprendizagem particulares ou destacar capacidades observadas pelo educador/professor nos diferentes contextos da sala de aula. Se detetarmos um problema que careça de ser resolvido, o agente educativo busca soluções através de várias estratégias e técnicas. Logo, “é um processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas de uma forma sistemática e aprofundada” (Watts, 1995, citado por Coutinho, 2011, p. 313). Se o objetivo é destacar uma competência específica da turma, realiza-se atividades que valorizem e evidenciem as capacidades das crianças nessa área. Frequentemente, os professores priorizam a solução de problemas ou a correção de fragilidades da turma, em vez de dar destaque às aptidões e capacidades das crianças. Em vez de se concentrar em promover e desenvolver as aptidões dos alunos, há uma tendência para se focar na resolução das áreas que precisam de melhorias. Isto pode levar a uma menor ênfase na valorização dos talentos dos alunos.

Esta metodologia segue um conjunto de etapas, num processo frequente, que ajuda a aprimorar as estratégias para resolver o problema detetado. Logo, é essencial começar por analisar e explorar o ambiente de aprendizagem no qual estamos inseridos, a fim de identificar os diferentes problemas que possam existir. Depois de identificar os problemas, escolhe-se um deles para servir de centro de intervenção pedagógica. De seguida, é necessário planificar um conjunto de estratégias destinadas a resolver o problema selecionado. Depois de delinear as estratégias, colocamos essas ações em prática e, em seguida, analisamos e interpretamos os resultados. Durante as diversas fases desta metodologia, é crucial definir uma questão central que deve ser respondida ao longo do processo de investigação-ação. Normalmente, a questão central derivada do problema torna-se o ponto mais relevante desta metodologia, pois é a partir dela que se formulam uma ou mais estratégias para resolver o(s) problema(s). Estas estratégias são implementadas em ambientes de sala de aula. Deste modo, é de

terminante identificar e formular uma questão de investigação-ação que esteja centrada no grupo em questão. Além disso, é importante desenvolver várias estratégias para abordar a questão e implementar atividades pedagógicas/didáticas relacionadas. Desta forma, é fundamental destacar a escolha das estratégias adequadas, pois ajudam na resolução do problema nomeado. A seleção das estratégias certas é essencial para resolver o desafio de forma rápida e eficaz, garantindo melhores resultados. Ao definir as estratégias, é fundamental ter em conta vários fatores, como os materiais a serem utilizados e os recursos indispensáveis para a ação pedagógica.

As atividades projetadas têm como objetivo implementar as estratégias definidas anteriormente. Assim, estas atividades podem ser descritas como as ações pedagógicas que ocorrem no ambiente de aprendizagem, especificamente, dentro da sala de aula. A partir destas atividades, realiza-se uma avaliação para determinar se o problema está sendo efetivamente resolvido ou não. Se o processo de investigação-ação for concluído com sucesso, o problema estará resolvido. Senão, será necessário reiniciar o ciclo, o que implica redefinir novas estratégias e planejar novas atividades para abordar o problema designado.

Durante a prática pedagógica I, adotei uma abordagem de investigação qualitativa. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa é aquela que possibilita que os:

Investigadores desenvolvam empatia para com as pessoas que fazem parte do estudo e que façam esforços concertados para compreender vários pontos de vista. O objetivo não é o juiz de valor, mas, antes, o de compreender o mundo dos sujeitos (p. 287)

Qualquer processo é realizado de forma participativa, o que significa que o educador/professor deve estar implicado no ambiente que está analisando. Isto permite que observe, participe e registre o progresso do problema identificado inicialmente.

Desta forma, esta metodologia estabelece-se como uma experiência tanto para educadores como para professores, pois possibilita que elas se tornem “mais sensíveis a fatores que afetam o seu próprio trabalho e a sua interação com os outros” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 289). A investigação-ação exerce um impacto significativo na formação dos professores, pois possibilita que se tornem mais reflexivos e investigativos em relação à sua própria prática. Por outras palavras, os docentes transformam-se em pesquisadores que planeiam, implementam e analisam de maneira construtiva a sua prática pedagógica. Assim, o professor adota uma abordagem pedagógica mais adequada, baseada na reflexão contínua a respeito da sua própria prática.

### 3.1.1. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

O processo de investigação-ação utiliza técnicas e ferramentas para a recolha de dados, com o objetivo de resolver o problema que o professor-investigador identificou. Durante a PP I, utilizei uma técnica e alguns instrumentos para a recolha de informações e dados, visando resolver o problema identificado e responder à questão inicial de investigação-ação.

Quanto às técnicas de recolha de dados, utilizei somente a observação. Isso exigiu uma postura atenta e consciente, o que significou estar atenta para identificar e selecionar as informações mais relevantes para o problema em questão. Ser observadora na área da educação exige uma atitude “mais formal, controlada, sistematizada e centrada” (Sousa, 2009, p. 109). Diante disso, e uma vez que precisava estar envolvida com as crianças, optei pela observação participante, dado que reside “no envolvimento pessoal do observador na vida da comunidade educacional que pretende estudar” (Sousa, 2009, p. 113).

Quanto aos instrumentos de coleta de dados, usei principalmente o diário reflexivo e o registo de imagens. De acordo com Bogdan e Biklen, 1994, o diário reflexivo resulta num relato escrito do que o pesquisador vê, ouve, vivencia e pensa durante o processo de recolha de dados, refletindo sobre as informações obtidas num estudo qualitativo. Geralmente, as anotações feitas devem ser “detalhadas, precisas e extensivas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150) para garantir um estudo objetivo do que está sendo observado. Logo, este instrumento possibilitou que eu fizesse anotações iniciais de forma simplificada e em tópicos sobre os acontecimentos ocorridos ao longo dos dias. Posteriormente, pude refletir e analisar as aprendizagens e o progresso do grupo. Além do diário reflexivo, utilizei o registo de imagens, principalmente fotografias, como um método de coleta de dados. As fotografias permitiram-me destacar visualmente o que foi documentado e apontado nos diários reflexivos. Efetivamente, os registos fotográficos são considerados de fácil percepção, pois fornecem representações visuais claras e diretas dos eventos e interações que ocorrem no ambiente de aprendizagem, visto que, “dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizados para compreender o subjetivo” (Biklen, 1994, p. 183, citado por Agostinho, 2015, pp. 17 e 18).

Os dois instrumentos mencionados anteriormente foram usados diariamente durante a minha Prática Pedagógica I, com o principal objetivo de demonstrar e dar visibilidade ao trabalho didático-pedagógico executado. Com estes instrumentos, consegui evidenciar que procurei, ao menos, responder às questões de investigação-ação e, portanto, às questões de aprendizagem.

### **3.1.2. Método de análise e tratamento de dados**

O modo de análise e o tratamento de dados refere-se ao estudo feito posteriormente sobre os métodos e as técnicas de coleta de dados usados para responder à questão definida no princípio do estudo, fundamentado na metodologia de investigação-ação. Esta fase é fundamental, pois possibilita a extração de conclusões sobre o estudo em desenvolvimento, alargando o saber e a interpretação dos resultados alcançados (Bogdan & Biklen, 1994). Esta investigação “envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e as decisões sobre o que vai ser transmitido” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205).

A etapa seguinte é estruturar e sistematizar os dados coletados, e em seguida, analisá-los a fim de verificar se a questão nomeada foi resolvida ou não. É nessa fase que, de acordo com Máximo-Esteves (2008), deve-se realizar a “triangulação” (p. 103), de forma a garantir a credibilidade da pesquisa. Portanto, esta fase é crucial para o processo, pois permite-nos avaliar se as nossas ações pedagógicas foram devidamente planeadas e implementadas.

### **3.2. Ação Pedagógica centrada nas crianças/alunos**

A legislação atual para o 1.º CEB em Portugal destaca a importância de colocar os alunos no centro do processo educativo. De acordo com a LBSE e outros documentos orientadores, como o PASEO, o ensino deve ser ajustado às necessidades individuais de cada criança, promovendo o seu desenvolvimento integral. De modo a tornar o ensino mais centrado no aluno, é fundamental repensar a organização das salas de aula e o papel do professor. O modelo tradicional, onde as mesas estão dispostas em filas e o professor assume uma posição dominante junto ao quadro, precisa de ser substituído por um ambiente mais dinâmico e interativo. À vista disso, o docente deve deixar de ser o foco principal do ensino e passar a orientar a aprendizagem para o aluno, garantindo que este tenha um papel ativo no seu percurso educativo. Desta forma, é possível responder melhor às necessidades individuais de cada aluno (Libório & Portugal, 2006). Logo, deve haver um equilíbrio entre a autonomia do aluno e a orientação do professor. Para isso, é essencial que a planificação das atividades tenha em conta não só a liberdade de ação dos alunos, mas também o seu contexto social e cultural (Libório & Portugal, 2006).

De acordo com Paiva (2014), os alunos ao participarem ativamente no processo de aprendizagem, desenvolvem um maior sentido de pertença, tornando a experiência mais enriquecedora e eficaz.

Tendo em conta que este tipo de ação pedagógica é cada vez mais essencial para a formação dos alunos, o docente reconhece que cada aluno tem as suas próprias competências, estratégias de trabalho e ritmo de aprendizagem, mas também enfrenta inseguranças. Por isso, é da sua responsabilidade ajudar a desmistificar o erro, promovendo um ambiente de aprendizagem positivo e estimulante (Cardoso, 2013). Este método de ensino contribui também para o desenvolvimento das competências sociais e emocionais dos alunos. Isto significa que o docente deve promover um ambiente de convivência harmoniosa, promovendo valores como o respeito, a empatia e a flexibilidade nas relações entre os colegas.

Em vez de apenas transmitir conhecimento, apoia os alunos ao longo do percurso, ajudando-os a explorar, compreender e a consolidar novas aprendizagens. O professor deixa de ser a figura única e central do conhecimento, tornando-se numa guia que promove a descoberta, a reflexão e a aprendizagem ativa (Cardoso, 2013).

No decorrer da PP III, procurei adotar uma abordagem centrada no aluno, no qual este ocupava um lugar como protagonista de todo o processo de ensino-aprendizagem. O meu objetivo foi criar oportunidades para que cada aluno participasse ativamente na construção do seu conhecimento, respeitando os seus ritmos, interesses e necessidades individuais. Adotar esta metodologia revelou-se desafiante, uma vez que as turmas são por natureza compostas por alunos com perfis variados, cada um com o seu próprio ritmo, forma de aprender e necessidades específicas. Por este motivo, procurei constantemente adaptar a minha prática às carências individuais de cada aluno, envolvendo-os ativamente em todas as fases do processo educativo. O meu propósito foi garantir que fossem os próprios alunos os protagonistas na realização das atividades que planifiquei, tornando-os elementos centrais e intervenientes nas suas próprias aprendizagens. Assim, promovi atividades que favorecessem o trabalho em grupo, permitindo que os alunos colaborassem entre si durante as tarefas. Procurei criar momentos em que pudessem partilhar os seus conhecimentos anteriores e, ao mesmo tempo, aprender uns com os outros através da troca de experiências e saberes.

### 3.3. A aprendizagem cooperativa

A aprendizagem já disponibiliza várias técnicas que permitem que as crianças e os alunos trabalhem em equipa dentro do ambiente da sala de aula. Porém, muitos professores não demonstram interesse em adotar estas estratégias, alegando que elas podem provocar conflitos e conversas paralelas durante o processo de aprendizagem. A aprendizagem cooperativa é uma dessas técnicas, que tem um conceito abrangente e pode ser entendida de várias formas na área da educação. Assim, pode-se afirmar que a aprendizagem cooperativa consiste numa “metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, actuando como parceiros entre si e com o Professor, visando adquirir conhecimentos” (Lopes & Silva, 2009, p. 4). De acordo com Johnson et al. (1993), conforme citados por Lopes e Silva (2009), a aprendizagem expressiva é descrita como uma abordagem de ensino que envolve o uso de pequenos grupos, de modo que os alunos colaborem juntos para otimizar a própria aprendizagem e a dos colegas.

O principal objetivo desta metodologia é criar um ambiente na sala de aula que favoreça o diálogo e, principalmente, a troca de conhecimentos, ideias e opiniões sobre um tema específico. Assim, a criança ou o aluno familiariza-se com um ambiente que será significativo na sua vida presente e futura (Lopes & Silva, 2009).

No que diz respeito à implementação desta metodologia na sala de aula, diversos autores, como Lopes e Silva (2009) afirmam que esta garante um desempenho escolar superior aos alunos, em comparação com métodos como a aprendizagem individualista, a aprendizagem competitiva e a aprendizagem em turmas diversificadas.

Utilizar uma metodologia de trabalho cooperativo garante autonomia quanto interdependência, com os membros dos grupos colaborando e trocando ideias sobre o conteúdo a ser abordado. Desta forma, cria-se um ambiente de aprendizagem onde todos colaboram para alcançar o mesmo propósito. Assim, o professor confere às crianças e alunos a responsabilidade de alcançarem determinados fins. Por outras palavras, o docente só orienta, enquanto as crianças e alunos assumem a responsabilidade individual, permitindo-lhes, de acordo com Lopes e Silva (2010), um desenvolvimento individual, através do trabalho de grupo, que os torna indivíduos melhores e mais capacitados. No entanto, para realizar o trabalho em equipa, é necessário atribuir responsabilidades a cada membro do grupo, pois é fundamental tomar decisões e distribuir tarefas para criar um ambiente de trabalho e aprendizagem eficaz. Para isso, é essencial que o professor esteja ciente das competências sociais de cada criança ou aluno, a fim de assegurar uma ligação educada entre todos. Portanto, para que esta metodolo-

gia de trabalho seja bem-sucedida, é fundamental que o professor disponibilize tempo suficiente para que o grupo possa trabalhar em conjunto para o mesmo fim.

Esta forma de trabalho colaborativo é bastante viável e prática de se implementar numa sala de aula do 1.º CEB. Identicamente é utilizada em salas de Educação Pré-Escolar. Para utilizar esta metodologia na Educação de Infância, assim como no 1.º CEB, é necessário organizar as crianças em grupos para que possam interagir e partilhar ideias, planejar atividades em que todas possam participar, promover o respeito entre as crianças, dividir e atribuir tarefas, nomeadamente o ajudante do dia, preenchimento do quadro das tarefas, entre outras atividades que o educador e as crianças podem planejar juntas. Desta forma e segundo Lopes e Silva (2022), é possível perceber que esta metodologia não se trata apenas de uma abordagem metodológica eficiente para o ensino, mas também dum ambiente que pode promover e integrar valores e atitudes dum sociedade democrática que deseja respeitar e reconhecer as diferenças. Portanto, esta metodologia deveria ser adotada, pois é uma abordagem que se adapta às necessidades de uma sociedade multicultural e diversificada como a nossa, uma vez que valoriza as características individuais e auxilia no desenvolvimento das capacidades de cada pessoa (Lopes & Silva, 2022).



## **PARTE II – AÇÃO PEDAGÓGICA**

## **Capítulo IV – Prática Pedagógica I – Contexto de Educação Pré-Escolar**

O quarto capítulo destina-se à explanação e reflexão da intervenção em contexto da EPE, realizada no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica I. Teve início no dia 10 de outubro de 2022 e culminou no dia 15 de dezembro de 2022, a qual foi acompanhada por uma Educadora Cooperante e uma Orientadora Científica da Universidade da Madeira, sendo organizada em duas etapas: a de observação participante e de intervenção. O estágio foi realizado às segundas, terças e quartas-feiras, sendo que às segundas e terças era das 8h até às 13h enquanto às quartas-feiras decorria das 9h às 13h e das 15h às 16h, com o grupo de crianças da Sala dos Pandas.

Neste capítulo, serão apresentados a contextualização do meio envolvente, o estabelecimento educativo, abrangendo a sala de atividades, o Projeto Curricular da Sala e o Projeto Educativo do Infantário, a rotina da Sala dos Pandas, o grupo da Sala dos Pandas. Também serão aprofundados o Projeto de Investigação-Ação, as Estratégias de Intervenção, os Momentos de aprendizagem (algumas das atividades realizadas com o grupo), as quais foram planeadas com base nos domínios das OCEPE em vigor na altura (2016) e a avaliação do Projeto de Investigação-Ação. Em seguida, será apresentada a atividade realizada com a comunidade educativa, acompanhada da reflexão sobre todo o processo da intervenção pedagógica.

### **4.1. O Meio Envolvente da Instituição Educativa**

O ambiente ao redor de uma instituição educativa é fundamental para a atividade de um educador de infância, especialmente no que diz respeito à planificação. Compreendendo o ambiente, entendemos melhor os comportamentos, as atitudes, os interesses, as motivações e as necessidades das crianças, assim como da comunidade educativa. O ambiente ao redor da instituição de ensino, quando as condições necessárias estão presentes, torna-se num espaço ideal para que as crianças cresçam e aprendam de forma mais rica e variada. Conforme Roberts (2004), ir para fora pode ser uma ótima maneira para as crianças aprenderem mais sobre si mesmas e sobre as pessoas ao seu redor.

Sem esquecer a importância dos documentos institucionais, como o Projeto Educativo de Escola (PEE) e o Projeto Curricular de Grupo (PCG), que também desempenham um papel crucial.

O estabelecimento educativo onde realizei a Prática Pedagógica I está situado na freguesia de São Pedro. De acordo com os Censos de 2021, conta com cerca de 7205 habitantes<sup>2</sup> e, encontra-se delimitada pelas freguesias de São Martinho, Santo António, São Roque, Imaculado Coração de Maria, Sé e Santa Luzia.<sup>3</sup>

O edifício onde realizei a prática pedagógica é rodeado por várias infraestruturas com fins de **natureza comercial**, tal como oficinas mecânicas, padarias, restaurantes, bares, supermercados e lojas comerciais, **de saúde** nomeadamente Centro de Saúde, Lar de Idosos, Farmácia, **de ensino público**, particularmente Escolas Pré-Escolares, Ensino Básico, e ainda, Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos, **desportivo**, especialmente Piscinas, pavilhões e Ginásio, **cultural**, sobretudo Grupos musicais, dança e teatro, Livrarias, Centros culturais, Associações culturais e de recreio e **político**, particularmente o Centro Cívico onde funciona a Junta de Freguesia e a Casa do Povo.

## 4.2. O Estabelecimento Educativo

A PP I foi realizada num infantário localizado no concelho do Funchal. Esta instituição designada por Associação de Beneficência, fundada a quatro de julho de 1902, por cinquenta e nove sócios beneméritos, com o intuito de auxiliar crianças abandonadas e pobres.

Em 1973 deixou de operar como internato, passando a creche e jardim-de-infância dirigido por uma Comissão Administrativa.

Em 1975 e após algumas remodelações, voltou à casa primitiva.

Mais tarde seria construída uma creche e jardim-de-infância de raiz com todos os requisitos, inaugurada no dia treze de setembro de 1996, onde se encontra em atividade atualmente.

Presentemente é gerido e administrado por uma Direção Administrativa com Assembleia Geral e Conselho Fiscal, sendo uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), em que as crianças pagam em função dos valores escalonados pela Segurança Social atendendo aos rendimentos do agregado familiar.

---

<sup>2</sup> Informação retirada de: <https://www.jfsaopedrofuncchal.pt/>

<sup>3</sup> Informação retirada de: <https://geneall.net/pt/mapa/317/funcchal/>

A instituição dispõe de um espaço exterior seguro e amplo, protegido por um muro, o que oferece grande segurança às crianças que usufruem do espaço de modo que consigam movimentar-se e desempenhar atividades físicas sem riscos. Além disso, tem zonas relvadas de apoio às salas do rés-do-chão, estacionamento para funcionários, educadores, direção e dois parques.

Um dos parques denomina-se “Abóboda” (ver Figura 2) e situa-se no primeiro piso do infantário. É amplo, inclui um escorrega, mesa de plástico, duas casinhas e é partilhado pelas salas de jardim de infância que se encontram neste piso.

O outro parque infantil localiza-se no rés-do-chão, designado “Labirinto” (ver Figura 3) indicado às salas de transição e jardim de infância. O mesmo dispõe de uma parte coberta com pneus, mesa de plástico, casa de plástico, escorrega e canteiro vedado. Importa referir que o piso dos parques é revestido com tartan.

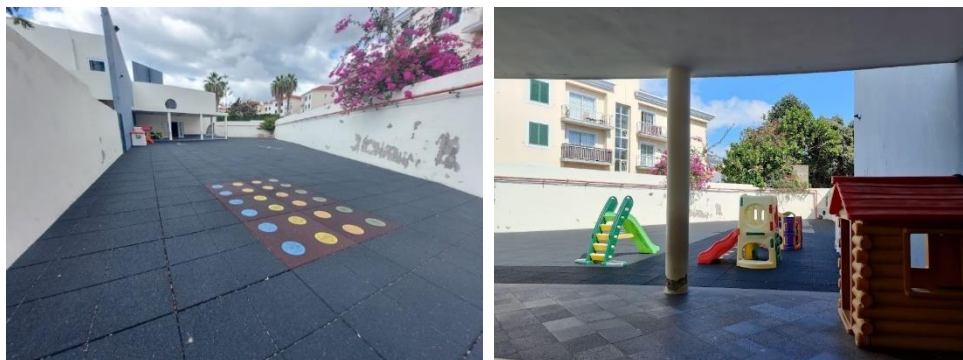
### **Figura 2**

*Recreio da “Abóboda”*



### **Figura 3**

*Recreio do “Labirinto”*



Assim sendo, a entrada do infantário faz-se pelo hall, com uma recepção e secretaria. Tem escadas de acesso ao primeiro andar, placares com informações para a comunidade, placar com trabalhos das crianças.

Do lado esquerdo, encontra-se uma sala e a casa de banho para visitantes. Logo de seguida, encontramos um corredor que dá acesso à creche, salas de transição e jardim de infância e dois andares que inclui o rés-do-chão e o primeiro andar.

No rés-do-chão, do lado esquerdo encontramos a valência de creche, cacifos, sala de descanso, porta de acesso e zona de serviço. Esta zona engloba a casa de banho, cacifos para docentes e não docentes, despensa de apoio à cozinha, arquivo e acesso à cozinha. É industrial para a preparação das refeições das crianças, luminoso, arejado e dá acesso ao refeitório (ver Figura 4). Este abrange uma área ampla com várias mesas e cadeiras, armários de apoio, dois lavatórios, luz natural, arejamento, janelas com vista para o recreio do “Labirinto”, porta de acesso ao salão polivalente. Este espaço engloba mesas de apoio às refeições das funcionárias, dois frigoríficos, uma máquina de café, uma chaleira e um micro-ondas. Igualmente, dá acesso ao recreio do “Labirinto”.

#### **Figura 4**

*Refeitório da instituição*



Identicamente, tem a despensa de apoio à cozinha, zona de refrigeração, conservação de alimentos, escada de acesso à lavandaria onde se encontra as máquinas de lavar e secar, sala de tratamento e terraço.

Em relação ao espaço da creche este possui um hall com sofás para a sala, cancela em madeira para garantir que as crianças não saiam durante as brincadeiras livres, piscina, cacifos da sala, casa de banho, cinco salas e referentes cacifos de cada sala, saída de emergência e dois placares para exhibir os trabalhos.

O jardim de infância, localiza-se no rés-do-chão, neste encontramos a papelaria, a sala das Educadoras, o acesso às salas de valência jardim de infância, quatro salas de Transição e os respetivos cacifos.

Ainda encontramos, uma porta cave, refeitório, casa de banho, polivalente, saída de emergência e acesso à relva. A cave inclui colchões de uma sala, espelho, mesas e cadeiras, armários, materiais de educação física, expressão musical e acesso ao exterior.

De referir que o primeiro andar do infantário é composto por gabinetes da direção e da coordenação, salas, casa de banho de apoio às salas, acesso ao recreio da “Abóboda”, dois placares para exibir os trabalhos, informações e comunicados. Também, quatro salas de jardim de infância com os cacifos respetivamente. De igual modo, tem casa de banho para funcionárias, duas varandas no corredor que dão acesso ao salão polivalente e para a saída de emergência.

Além disto, deparamo-nos com os recursos materiais do infantário, tal como três computadores, um portátil, uma impressora, uma televisão, um leitor de DVD, catorze aparelhos de som, material didático diversificado, uma carrinha de nove lugares e um projetor de vídeo.

No que se refere aos recursos humanos existentes na valência da Creche tinha cento e sessenta e um elementos e no Pré-Escolar cento e vinte e oito elementos. Relativamente, ao Corpo Docente, era constituído por três elementos na Direção, uma Coordenadora e dezassete Educadoras. Contava, também com a participação de um professor externo que vinha dar Educação Física, nas salas de jardim-de-infância. Analogamente, o Corpo Não Docente era composto por trinta e oito Ajudantes de Ação Educativa, uma Chefe de Cozinha, quatro Auxiliares de Cozinha, duas Auxiliares de Lavandaria, catorze Auxiliares de Limpeza, duas Administrativas e um Rececionista/telefonista.

A instituição funciona no regime diurno, com abertura às 7:45h e encerramento às 18:30h, podendo as crianças da Creche e Jardim-de-Infância frequentar o estabelecimento dentro deste período.

### 4.3. O Projeto Curricular de Sala e o Projeto Educativo do Infantário

“A educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores, que não se “ensinam”, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros” (Silva et al., 2016, p. 33).

“*Crescer com Valores*” foi a temática elegida para o Projeto Curricular de Sala, que teve como pontos de referência, o Projeto Educativo da Instituição “*Educar para a Cidadania*”, que no ano letivo 2022/2023 esteve subordinado aos valores – **Cooperação, Partilha, Solidariedade, Respeito e Igualdade**; o Plano Anual de Atividades e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, que serviram de linha orientadora para o exercício do trabalho pedagógico da educadora.

Nos dias de hoje, notamos que é vivido um grande desequilíbrio de valores, algo compreensível que pode ser analisado em múltiplas interações humanas que se dão diariamente, como uma ida ao supermercado, certo tempo no trânsito ou até um tempo no centro de saúde. Ocasionalmente, são momentos dos quais não fazemos parte, contudo através da observação conseguimos senti-lo, como por exemplo, numa conversa entre um pai e um filho.

A educação para a cidadania toca todos os registos da existência humana: destes as redes de proximidade da família, escola e comunidade local, até aos grandes espaços públicos da vida nacional, e das suas pertenças europeia, lusófona e global, no caso português. (Henriques, 2000, p. 37)

Presentemente, nada é vivido com perspicácia, as relações humanas, os compromissos e o trabalho. Tudo é experienciado a pensar naquilo que o “eu” pode retirar da situação, a pensar nas vantagens que cada momento oferece, em vez de repararmos no mais simples e essencial. Ao invés de pensarmos no que podemos dar ao outro, do encanto da vida e das amizades, do bom das relações, da dimensão da família.

Segundo Henriques (2000), os jovens encontram-se indefesos para decidir entre valores e contravalores e, sem capacidade de pensamento crítico que os ajude a diferenciar e escolher livremente, assentam as condutas individualistas e insolidárias, quando não mesmo a ofensa evidente seja ela verbal ou física, contra amigos e professores.

Atualmente, não nos será possível mudar a atualidade, mas é-nos possível educar e formar as gerações futuras para que sejam melhores, reflitam e procedam com intenções, não pensando só no seu ego, mas sonhando em sociedade. Para tal é fundamental que a escola e a

família cooperem nesse sentido. De acordo com Costa (2011), a escola e a família devem apoiar o adolescente a experienciar os valores na sua vida, com atitudes afirmativas, encarando os problemas, refletindo nas possíveis decisões, para que ele próprio possa, em autonomia, elucidar a sua escala de valores. Todavia, este comportamento não deverá ser tomado unicamente na juventude, mas, sim desde a infância. Educadores, professores e essencialmente a família, têm o papel de formar as crianças desde cedo, para que saibam definir-se e ser fiéis às suas concepções em todas as vertentes da sua vida, só deste modo, conseguiremos formar cidadãos honestos, verdadeiros com valores e profundamente bons.

Tal como refere as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), é nos ambientes sociais que a criança vive e nas interações e relações com outras pessoas e com o meio que começa a construir as suas referências. Estas experiências ajudam-na a desenvolver a consciência de quem é, a respeitar as identidades dos outros e a ganhar autonomia, tanto como indivíduo quanto como aprendiz. Entender o que é correto ou incorreto, o que é permitido ou não fazer, além de reconhecer os seus direitos e deveres em relação a si mesma e aos outros e aprender a valorizar o património natural e social. É através dessa troca que a criança começa a entender a relevância das suas ações e comportamentos, assim como os dos outros, aprendendo a reconhecer e respeitar valores que são distintos dos seus. “A educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores, que não se “ensinam”, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros” (Silva et al., 2016, p. 37).

É neste âmbito que surge este projeto “**Crescer com Valores**”, o qual tencionou dar ênfase à concepção de valores que, como referido antes, não se “ensinam”, mas criam-se e adquirem-se na interação com os outros em diversos contextos, sendo a escola um espaço de grande importância nessa construção. Assim sendo, ao longo da PP I procurei delinear atividades que abordassem estes valores, considerando as particularidades das crianças, com o objetivo de que desenvolvessem competências necessárias para uma convivência/partilha em comunidade. Desta forma, este projeto educativo foi ao encontro da questão definida como Investigação-Ação, visando fomentar comportamentos assertivos que favorecessem a partilha/interação em grupo.

A transmissão de valores é através do exemplo. Sabemos que as crianças imitam os comportamentos observados e usam esses modelos à medida que desenvolvem as suas interações com os outros. Por essa razão é essencial que as educadoras, sejam autênticas modelos sociais para as crianças.

Os valores que orientam a atuação da educadora e a forma como os coloca em prática no dia a dia do jardim de infância são o que possibilitam que a educação pré-escolar seja um ambiente social e relacional que favorece o desenvolvimento pessoal e social das crianças.

Ao demonstrarem atitudes de tolerância, cooperação, partilha, sensibilidade, respeito, justiça, etc. para com as crianças e adultos (outros profissionais e pais/famílias), os/as educadores/as contribuem para que as crianças reconheçam a importância desses valores e se apropriem deles. (Silva et al., 2016, p. 33)

Através das brincadeiras espontâneas das crianças e das atividades desenvolvidas no espaço educativo e em casa, os educadores podem promover, presenciar e acompanhar os comportamentos sociais das mesmas e fomentar valores essenciais como a partilha, a colaboração, o respeito, a igualdade e a ajuda.

As interações que se desenvolvem no espaço escolar, o conto de histórias com ensinamentos, o progresso de pequenos projetos, de comunicações individuais, em pequeno e grande grupo são oportunidades para incentivar as crianças a refletirem sobre as suas ações e as dos outros, a se pôr no lugar do outro e a resolver os seus problemas tendo em conta esses valores.

Tencionou-se que as construções destes valores resultassem, pois, de um processo natural de análise de todas as áreas de desenvolvimento, num processo dinâmico entre as crianças, os seus pares, e todas as pessoas com quem socializa e, deste modo, possibilitar o crescimento equilibrado e saudável da criança como um todo, surgindo assim, no futuro, cidadãos melhores, mais conscientes, mais solidários e mais atentos aos próximos.

#### **4.4. A Sala dos Pandas**

As salas de EPE devem ser ajustadas às características de cada grupo de crianças, por isso a sua organização não deve ser igual de ano para ano. Estes espaços carecem de ser preparados e estruturados todos os anos, com a intenção de criar um ambiente favorável ao crescimento e à aprendizagem das crianças. A disposição e gestão do espaço educativo deve ser ajustado conforme a idade e os interesses do grupo de crianças. De acordo com Post e Hohmann (2011), a criação desses espaços deve ser cuidadosamente planeada, tendo em conta o desenvolvimento da criança nas diferentes áreas, tal como a comunicação e a cognição. São

nestes ambientes que as crianças, juntamente com os adultos, constroem interações que desempenham um papel crucial no seu desenvolvimento (Silva et al., 2016).

A equipa pedagógica da Sala dos Pandas era constituída por três elementos: uma educadora de infância e duas auxiliares de ação educativa. A equipa pretendia promover diariamente um clima de interações positivo, caracterizado pela promoção de uma aprendizagem ativa por parte das crianças. De igual modo, promoviam um clima onde vigorava a empatia, a entreajuda e a confiança. O trabalho de equipa era evidente, pois todas trabalhavam para o mesmo fim o bem-estar das crianças e o seu desenvolvimento global e saudável.

Num clima destes, as crianças tinham oportunidade de manipular objetos, tomar decisões, fazer escolhas, assim como, expressar emoções e refletir sobre o que estavam a fazer, aceitando o apoio dos colegas e dos adultos.

Relativamente às atividades Extracurriculares, a Sala dos Pandas usufruía de várias, tal como o futebol à segunda-feira das 10h às 10:50h, o yoga à segunda-feira das 16:30h às 17:15h, a dança à terça-feira das 15:20h às 16h, o inglês à quinta-feira das 9h às 10h e a natação à segunda-feira das 15h às 15:45h.

A sala (ver Figura 5) onde realizei a PP I possuía boa iluminação natural e apresentou-se como um espaço amplo e ao mesmo tempo seguro e acolhedor, com ligação direta a uma casa de banho adequada para as crianças.

## Figura 5

*Sala dos Pandas*



O espaço estava organizado e dividido em diferentes áreas de interesse bem definidas, que possibilitaram uma grande variedade de possibilidades de exploração onde a visibilidade e acessibilidade aos objetos e materiais que incluem era evidente, permitindo, assim, o acesso

fácil dos mesmos, de forma a encorajar, também, a autonomia das crianças. Cada área (ver Figura 6) tinha os seus próprios recursos, de forma a permitir uma grande variedade de atividades lúdicas que refletiam o tipo de vida e experiências das crianças.

### Figura 6

#### Áreas da Sala dos Pandas

✓ Área de Grande Grupo:

Área	Grande grupo
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorecer a socialização e a cooperação;</li> <li>• Promover um espaço de partilha e de troca de experiências;</li> <li>• Estimular a concentração, a imaginação e a memória;</li> <li>• Facilitar o saber ouvir e o saber esperar pela sua vez;</li> <li>• Desenvolver a expressão oral e a desinibição;</li> </ul>
<b>Materiais/Recursos</b>	Autocolantes com identificação das crianças, almofadas, placar com quadros temporais e de registo
<b>Atividades</b>	Bons dias; marcação de presenças e de quadros de registo (calendário, estação do ano e do tempo); realização de diálogos; exploração de histórias; canções; temas de vida; jogos diversos.
<b>Organização do grupo</b>	Grande grupo



✓ Área das construções:

Área	Construções (em volume)
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as características, possibilidades, limitações e formas de utilização dos materiais empregues nas construções;</li> <li>• Estimular o pensamento e a criatividade na construção;</li> <li>• Promover destrezas na manipulação dos materiais para a construção de novas possibilidades;</li> <li>• Desenvolver comportamentos e atitudes sociais de ajuda e colaboração;</li> </ul>
<b>Materiais/Recursos</b>	Tapete; legos; material de encaixe.
<b>Atividades</b>	Realização de construções; experiência das possibilidades que o material oferece.
<b>Organização do grupo</b>	Pequeno grupo (máximo quatro).



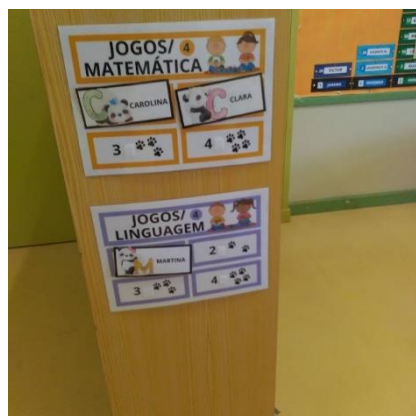
✓ Área da Garagem:

Área	Garagem
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular o jogo simbólico;</li> <li>• Desenvolver competências sociais;</li> <li>• Adquirir noções de velocidade, ordem, distância, espaço e tempo;</li> <li>• Aperfeiçoar destrezas e coordenações motoras finas;</li> </ul>
<b>Materiais/Recursos</b>	Carros e outros meios de transporte com diversos tamanhos; obstáculos, animais e bonecos pequenos.
<b>Atividades</b>	Manipulação e brincadeiras com carros e com outros meios de transporte.
<b>Organização do grupo</b>	Pequeno grupo (máximo quatro).



✓ Área dos Jogos de Mesa - Matemática:

Área	Jogos de Mesa
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver as capacidades de concentração e de memória;</li> <li>• Estimular a atenção e a compreensão;</li> <li>• Promover competências associadas à destreza manual e à coordenação motora;</li> <li>• Desenvolver noções ligadas ao raciocínio lógico-matemático;</li> <li>• Facilitar a aquisição de regras ligadas à exploração de cada jogo;</li> </ul>
<b>Materiais/Recursos</b>	Puzzles; jogos de encaixe; jogos de associação e jogos de matemática, enfiamentos, lotos.
<b>Atividades</b>	Manipulação e experiências com os diferentes materiais. Concretização dos diversos jogos à disposição.
<b>Organização do grupo</b>	Individual e Pequeno grupo (máximo quatro).



✓ Área dos Jogos de Mesa – Linguagem Oral e Escrita:

Área	Jogos de Mesa
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver as capacidades de concentração e de memória;</li> <li>• Estimular a atenção e a compreensão;</li> <li>• Promover competências associadas à destreza manual e à coordenação motora;</li> <li>• Desenvolver noções ligadas à consciência fonológica, à leitura e à escrita;</li> </ul>
<b>Materiais/Recursos</b>	Réguas de linhas diversas, jogos de associação letra/som/palavras; quadro de letras magnéticas.
<b>Atividades</b>	Manipulação e experiências com os diferentes materiais. Concretização dos diversos jogos à disposição.
<b>Organização do grupo</b>	Individual e Pequeno grupo (máximo quatro).



✓ Área da Leitura/Biblioteca:

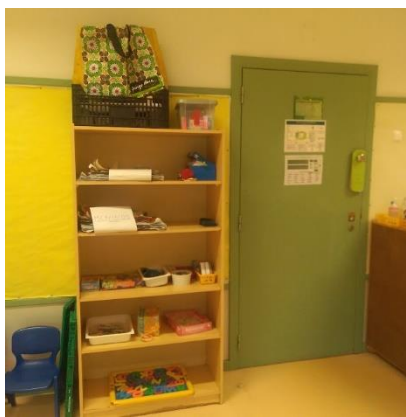
Área	Biblioteca
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incentivar o prazer da leitura;</li> <li>• Estimular o desenvolvimento da linguagem;</li> <li>• Desenvolver a comunicação e a partilha de sentimentos e emoções;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Possibilitar a observação e o manuseamento do livro;</li> <li>• Promover o contato com material escrito;</li> <li>• Estimular a capacidade de observação, atenção e de compreensão;</li> <li>• Expandir a imaginação;</li> <li>• Promover o raciocínio lógico – associação de ideias, sequencialização do tempo.</li> </ul>
<b>Materiais/Recursos</b>	Livros de imagens; livros de histórias simples; rimas, lengalengas, mesas, cadeiras, placar para exposição de citações das crianças ou conteúdos relacionados com o vocabulário e a linguagem.
<b>Atividades</b>	Leitura individual; leitura em pequeno grupo, narração de histórias, observação de imagens.
<b>Organização do grupo</b>	Individual e Pequeno grupo (máximo quatro).



✓ Área das Artes Visuais:

Área	Artes Visuais
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a expressão e a imaginação;</li> <li>• Adquirir as noções de belo e de estético;</li> <li>• Aprender a manusear instrumentos e materiais diversos;</li> <li>• Descobrir cores, materiais, texturas e técnicas de trabalho;</li> <li>• Exercitar a motricidade fina;</li> <li>• Desenvolver hábitos de limpeza, cuidado e ordem do material;</li> <li>• Expressar e comunicar sentimentos, sensações e estados de espírito.</li> </ul>
<b>Materiais/Recursos</b>	Mesas; cadeiras; lápis de cor; lápis de cera; cola branca; cola batom; folhas; jornais e revistas; plasticina, pincéis; tintas; placar para exposição das produções artísticas das crianças.
<b>Atividades</b>	Pintura, desenho, modelagem, rasgagem e colagens.
<b>Organização do grupo</b>	Individual e Pequeno grupo (máximo quatro).



✓ Área da Casinha:

Área	Área da Casinha
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver o jogo simbólico e o jogo dramático – desenvolver as ideias e a linguagem;</li> <li>• Desenvolver a dimensão sócio afetiva reproduzindo o que aprende do real mediante a imitação e identificação de episódios da vida familiar;</li> <li>• Aprender a gerir os seus afetos;</li> <li>• Resolver os conflitos da sua própria experiência.</li> </ul>
<b>Materiais/Recursos</b>	Forno, fogão, alimentos e utensílios de cozinha (copos, pratos, talheres, entre outros); mesa e cadeiras, bebés; tábua e ferro de engomar; placar com cenário alusivo à época do ano em que nos encontramos.
<b>Atividades</b>	Brincadeira espontânea; representação de episódios da vida familiar e aprendizagem de papéis sociais; jogos de faz de conta.
<b>Organização do grupo</b>	Pequeno grupo (máximo quatro).



Tendo em conta a descrição dos espaços e dos materiais, é evidente que a ação educativa na Sala dos Pandas regia-se pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e assentava na promoção de uma aprendizagem ativa, baseada no modelo curricular High/Scope. Este tipo de aprendizagem requer o contributo da criança e do adulto, pois exige

a iniciativa da criança em conjugação com as propostas do adulto que intencionaliza as atividades educativas, tendo como horizonte educacional atingir os objetivos.

No entanto, o centro do processo tem pilares que suportam esta aprendizagem ativa, tal como a organização do ambiente educativo e os respetivos materiais, a construção de uma rotina diária consistente, a interação adulto-criança sustentada pelo encorajamento da iniciativa da criança e a reflexão constante do processo.

Pode-se ver a roda de aprendizagem da pré-escola High/Scope (ver Figura 7), na qual é retratada em síntese a metodologia referida anteriormente.

**Figura 7**

*Roda de Aprendizagem da Pré-Escola High/Scope*



Para o momento do repouso, a Sala dos Pandas disponha de catres devidamente identificados, onde as crianças realizavam a sesta. Os catres ficavam guardados num armário da sala. Um pouco antes do momento do descanso, a sala era reestruturada e os catres eram distribuídos pelo seu espaço. Após a sesta eram recolhidos e arrumados novamente até ao dia seguinte e a sala voltava a dispor das áreas de interesse devidamente distribuídas.

Relativamente, aos espaços de exposição, a sala dispunha de placares amplos que permitiam expor diversos tipos de conteúdo, tal como as produções artísticas das crianças,

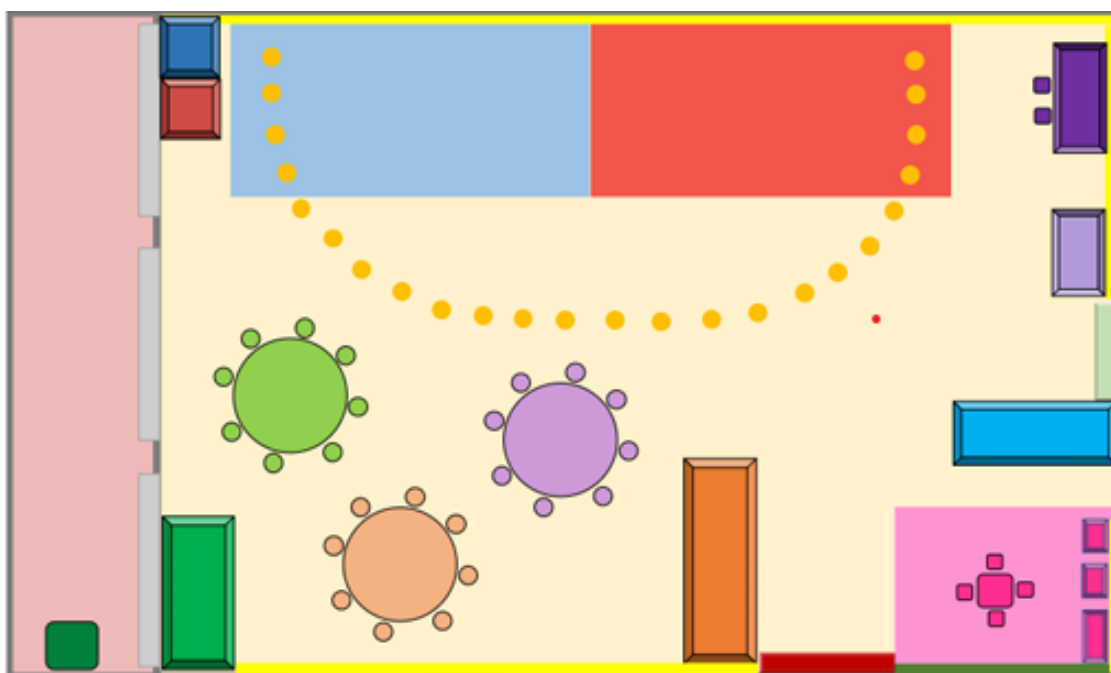
descobertas e pequenos projetos, informações, instrumentos de monitorização assim como o quadro das presenças, o quadro das áreas, o calendário, o quadro do tempo e das estações do ano e o gráfico dos aniversários.

No corredor exterior à sala encontravam-se, cabides devidamente identificados com os nomes e os símbolos de cada criança, para que pudessem pendurar os seus casacos e chapéus, de forma que estivessem sempre à mão. Por cima dos cabides, existiam uns cubos, também devidamente identificados com os nomes das crianças onde podiam ser colocados os objetos pessoais de cada uma, nomeadamente mudas de roupa, que permaneciam na escola e só eram utilizadas quando necessário.

Para uma melhor visualização da organização estabelecida no espaço da sala e referida anteriormente, a planta pode ser visualizada de seguida (ver Figura 8).


### Figura 8

*Planta da Sala dos Pandas*





## Legenda:

### Área de Grande Grupo:


 Marcações lugares das crianças em grande grupo


### Área da Garagem:

 Armário com material da garagem


 Zona de apoio à exploração da garagem


### Área das Construções:

 Armário material de construções

 Zona de apoio à exploração dos Jogos de Construção


### Área dos Jogos/Matemática:

 Armário com jogos diversos de matemática


 Mesa e cadeiras de apoio aos jogos


### Área da Casinha:


 Área de exploração

 Móveis e material da casinha


### Área da Biblioteca e Jogos de Linguagem Oral e Escrita


 Armário com livros diversos e cadeiras de apoio

 Armário com jogos diversos de linguagem

 Mesa e cadeiras de apoio aos jogos

### Área das Artes Visuais:


 Armário com material diverso (folhas brancas, lápis de cor, lápis de cera, plastilina, etc.)

 Mesa e cadeiras de apoio às artes visuais


 Cavalete

### Outros:

 Porta de entrada

 Porta de ligação à casa de banho

 Placares

 Receção - armários de arrumação de material e documentos

 Portas varanda

 Varanda

 Paredes

Neste sentido, considero que a Sala dos Pandas oferecia um ambiente educativo acolhedor, onde os adultos podiam apreciar, acompanhar e incentivar o desenvolvimento “as acções, as escolhas e as ideias das crianças” (Post & Hohmann, 2011, p. 101).

### 4.4.1. A Rotina da Sala dos Pandas

As rotinas na EPE são essenciais para o quotidiano das crianças, uma vez que ajudam a organizar o seu tempo, tendo sempre em consideração a sua idade, o seu bem-estar e o seu desenvolvimento. De acordo com Silva et al. (2016), as rotinas de uma sala de EPE devem ser flexíveis, “embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade” (p. 27). Desta forma, as crianças sabem o que devem fazer ao longo dos diversos momentos do dia, desenvolvendo a sua autonomia e a sua capacidade de ajudar os colegas da sala. Pelo fato de serem flexíveis, as rotinas podem ser ajustadas conforme as sugestões das crianças ou da educadora, pelo que pode sentir necessidade de ajustar a rotina, sempre com o intuito de promover o desenvolvimento, o bem-estar e a aprendizagem da criança (Silva et al., 2016).

“Um horário diário consistente proporciona às crianças um sentido de continuidade e de controlo” (Post & Hohmann, 2011, p. 195).

Uma rotina diária sólida e, ao mesmo tempo, flexível é fundamental para a implementação de um ambiente calmo e seguro, uma vez que é previsível, atenuando, assim, sentimentos desconfortáveis como a ansiedade.

A rotina diária, permite responder a uma série de questões temporais (“O que se passa agora?”; “O que vamos fazer depois?”; “Quando é que vamos ao recreio?”) e ao, mesmo tempo, oferecer às crianças uma série de acontecimentos sequenciais, que elas próprias podem seguir e compreender. Ao mesmo tempo, ajuda os adultos a organizar o tempo juntamente com as crianças, de modo a proporcionar situações de aprendizagem ativa. Uma rotina diária consistente concede à criança tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas, tomar decisões e resolver os problemas (à dimensão das crianças) que vão surgindo.

Em síntese, a rotina diária consiste, em tempos específicos correspondentes a certas atividades: acolhimento, tempos de pequeno ou grande grupo, tempo de recreio, tempo para comerem e para descansarem. Assim sendo, o tempo na sala dos Pandas estava organizado segundo uma rotina diária (ver Quadro 1) consistente. No entanto, é importante salientar que esta era organizada tendo em conta as necessidades e interesses do grupo de crianças, flexível e semelhante diariamente. Porém o objetivo principal era, acima de tudo, fomentar o desenvolvimento da sua autonomia nas atividades diárias, como por exemplo ir à casa de banho, lavar as mãos, sentar, comer e arrumar.

### Quadro 1

#### *Rotina Diária da Sala dos Pandas*

<b>Horário</b>	<b>Atividades</b>
<b>8h00 – 9h30</b>	<b>Acolhimento<sup>*4</sup></b>
<b>09h30 – 10h00</b>	<b>Reforço alimentar da manhã + Higiene</b>
<b>10h00 – 11h00</b>	<b>Tempo de Grande<sup>*5</sup> e/ou Pequeno Grupo<sup>*6</sup> e/ou de Escolha Livre<sup>*7</sup></b>
<b>11h00 – 11h45</b>	<b>Tempo de Recreio<sup>*8</sup> e/ou de Escolha Livre<sup>*7</sup></b>
<b>11h45 – 12h00</b>	<b>Higiene + Preparação para o almoço</b>
<b>12h00 – 12h30</b>	<b>Almoço</b>
<b>12h30 – 13h00</b>	<b>Higiene + Preparação para o Repouso</b>

<b>13h00 – 15h00</b>	<b>Sesta</b>
<b>15h00 – 15h30</b>	<b>Levantar + Higiene</b>
<b>15h30 – 16h00</b>	<b>Tempo de Grande <sup>*5</sup> e/ou Pequeno Grupo <sup>*6</sup> e/ou de Escolha Livre <sup>*7</sup></b>
<b>16h00 – 16h30</b>	<b>Lanche + Higiene</b>
<b>16h30 – 16h45</b>	<b>Balanço do dia</b>
<b>16h45 – 17h30</b>	<b>Tempo de Recreio <sup>*8</sup> e/ou de Escolha Livre <sup>*7</sup></b>
<b>17h30 – 18h00</b>	<b>Higiene + Reforço alimentar da tarde</b>
<b>18h00 – 18h30</b>	<b>Encerramento</b>

<sup>4</sup> **Tempo de Acolhimento** – era o período de receção das crianças. Eram dadas as boas-vindas e as crianças podiam escolher o que pretendiam fazer até à chegada das restantes crianças.

<sup>5</sup> **Tempo de Grande Grupo** – este tempo construía nas crianças um sentido de comunidade. Organizavam-se atividades de cantar, movimentos e música, leitura de histórias, dramatizações, jogos, entre outros. Ainda que fosse os adultos a iniciar muitas das atividades em grande grupo, as crianças também ofereciam novas ideias. O espaço exterior também podia ser utilizado para a realização de jogos.

<sup>6</sup> **Tempo de Pequeno Grupo** – era destinado à experimentação de materiais por parte das crianças e à resolução de problemas numa atividade que os adultos escolhiam com um objetivo particular. As crianças formavam pequenos grupos e com o adulto reuniam-se em vários locais (no chão, na mesa, numa área específica). Os adultos encorajavam as crianças a fazer escolhas e a tomar decisões, sobre como utilizar os materiais.

<sup>7</sup> **Tempo de Escolha Livre** – consistia num período em que as crianças podiam escolher o que queriam fazer sem a influência do adulto. Proporcionava às crianças um período de exploração e de brincadeira sem qualquer tipo de interrupções. As crianças podiam explorar materiais, ações e interagir com os seus pares e educadores. Num ambiente apoiante e seguro com materiais e oportunidades interessantes, bem como espaço para se deslocarem em diferentes direções. Cada criança escolhia aquilo que estava de acordo com os seus interesses e inclinações pessoais e, ainda, com o seu nível de desenvolvimento.

<sup>8</sup> **Tempo de recreio** – este período do dia era destinado à brincadeira física, vigorosa e barulhenta. Os adultos acompanhavam as crianças nas brincadeiras ativas, conversavam com elas e apoiavam-nas. O tempo de recreio permitia às crianças brincarem juntas e inventarem os seus próprios jogos.

#### 4.4.2. O grupo de crianças da Sala dos Pandas

No que respeita à Sala dos Pandas, o grupo era constituído por vinte e quatro crianças, dos quais, dez eram do sexo feminino e catorze do sexo masculino. Relativamente à idade, o grupo encontrava-se numa faixa etária focalizada entre os quatro e os cinco anos, tendo seis crianças nascidas em 2017 e dezoito crianças em 2018.

Todas as crianças já frequentavam a instituição no ano anterior, sendo que dezoito crianças frequentavam a Sala dos Coelho e seis a Sala dos Bâmbis. A adaptação à junção dos grupos das Sala dos Coelho e dos Bâmbis à nova sala e à nova equipa pedagógica correu de forma tranquila, sem qualquer sobressalto.

O grupo de crianças da Sala dos Pandas (ver Figura 9) era um grupo ativo, dinâmico, afetivo, curioso e enérgico. As crianças do grupo, em geral, apresentavam uma atitude feliz, equilibrada, vigorosa e curiosa, a qual se encontrava patente nos diversos tipos de interações que eram estabelecidas na sala, quer ao nível da interação com os seus pares e com os adultos, bem como, com os espaços e os materiais. Demonstraram, na maioria das vezes curiosidade, interesse e empenho na execução das atividades propostas pelo adulto, tornando-se assim num grupo muito participativo e que aderiu com facilidade, foco e entusiasmo nas atividades pedagógicas.

#### Figura 9

*Grupo de crianças da Sala dos Pandas*



O grupo desenvolvia atividades ligadas às diversas áreas de conteúdo das OCEPE. No entanto, o grupo de crianças da Sala dos Pandas apresentava grande interesse por:

- Explorar livremente as diferentes áreas de interesse da sala;
- Explorar histórias (lidas ou contadas pelo adulto ou pelas próprias crianças);
- Atividades de concentração nas mesas (jogos de raciocínio, de desenho, de escrita);
- Atividades de movimento ao ar livre;
- Atividades de manipulação (de tintas, plasticina e outros materiais e artes visuais);
- Colaborar em tarefas do dia a dia.

Todavia, as suas principais necessidades eram:

- Desenvolverem a concentração nos momentos de grande grupo;
- Serem capazes de esperar pela sua vez (para falarem, realizarem as atividades);
- Respeitarem as regras da sala de forma mais autónoma (falarem baixo, arrumarem a sala e os respetivos brinquedos após a sua utilização);
- Prevenirem e/ou evitarem conflitos;
- Controlarem o impulso de baterem;
- Respeitarem os colegas (darem oportunidade ao outro, ajudarem, pedirem desculpa, evitarem o conflito);
- Expressarem e controlarem as suas emoções de forma mais benéfica e mais autónoma;
- Serem capazes de conservarem os materiais, brinquedos, livros sem os estragarem ou danificarem;
- Algumas crianças precisavam melhorar o nível da linguagem nomeadamente a dicção, a fonética e a própria aquisição de novo vocabulário.

#### **4.5. Projeto de Investigação-Ação**

Ao longo da PP I, o Professor da Unidade Curricular (UC) de Investigação-Ação (I-A) propôs-me que identificasse uma dificuldade ou uma capacidade das crianças da Sala dos Pandas.

Durante os três dias de observação participante e através das conversas informais com a equipa docente e não docente da sala, foi possível identificar o problema e definir a questão-problema.

Nesta lógica, foi realizada uma revisão da literatura, que esteve alinhada com a preparação e a implementação das atividades.

A fase final, foi destinada à reflexão sucessiva sobre as estratégias e as atividades implementadas, com o objetivo de corrigir falhas e ajustar as metodologias.

#### **4.5.1. Enquadramento do problema e questão do Projeto de Investigação-Ação**

No decorrer da PP I, foi-me solicitado pelo Docente da UC de Investigação-Ação (I-A), que identificasse uma dificuldade ou uma competência particular das crianças da Sala dos Pandas. Ao longo dos três dias de observação participante, procurei conhecer a equipa da sala, o seu funcionamento e, particularmente, as crianças do grupo da Sala dos Pandas. Identificamente, a partir de algumas conversas informais com o pessoal docente e não docente da sala, observei a “dificuldade” das crianças em partilhar brinquedos. Deste modo, averigui e verifiquei que a minha questão de I-A deveria incidir na promoção da partilha. Para tal, foi necessário definir estratégias e criar algumas atividades que estivessem alinhadas com a problemática identificada e que dessem resposta à questão da minha ação pedagógica: **Como promover a partilha de materiais e bens de consumo na Sala dos Pandas?**

#### **4.5.2. Estratégias de intervenção**

Durante a PP I, atendendo o grupo de crianças e tendo em conta a questão definida para este projeto de I-A, elaborei um conjunto de estratégias e atividades pedagógicas com o objetivo de abordar e responder ao problema identificado. As estratégias foram delineadas com base nas OCEPE de 2016, partindo do princípio que através das relações e interações, as crianças constituem com os adultos e com as outras crianças, experiências adequadas aos contextos físicos e sociais que vivem, integram oportunidades de aprendizagem, que por sua vez vão contribuir para o seu crescimento. A “participação da vida no grupo permite às crianças tomarem iniciativas e assumirem responsabilidades, de modo a promover valores democráticos, tais como a participação, a justiça e cooperação” (Silva et al., p. 36).

É no jardim-de-infância que se propiciem as interações em grupo, através da brincadeira e de atividades realizadas no ambiente onde estão inseridas. De acordo com Formosinho et al. (2001), é essencial que tenham um conhecimento básico da linguagem, das normas e dos costumes dos colegas.

Posto isto, definiu-se as seguintes estratégias:

- a) Inculcar valores e propiciar momentos de partilha e convivência adequados;
- b) Introdução de regras da sala e de convivência;
- c) Promover atividades em pequeno e em grande grupo;

#### **4.5.2.1. Momentos de aprendizagem**

Neste tópico, apresentarei algumas atividades referidas anteriormente, realizadas com o objetivo de abordar o problema identificado. Assim sendo, irei focar-me nas atividades seguintes:

##### **a) Inculcar valores e propiciar momentos de partilha e convivência adequados**

Este tema está presente nas OCEPE, onde se destaca que “a educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores, que não se “ensinam”, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros” (Silva et al., p. 37).

O modelo mais comum que podemos observar para a transmissão de valores é através do exemplo. Sabemos que as crianças copiam os comportamentos observados e usam esses modelos à medida que desenvolvem as suas interações com os outros.

O objetivo era através das interações que se desenvolvem no espaço escolar, o conto de histórias com uma moral, de diálogos individuais, em pequeno e em grande grupo eram oportunidades para encorajar as crianças a refletirem sobre as suas ações e sobre as dos outros, a se colocar no lugar do outro e a resolver os seus problemas tendo por base esses valores.

Desta forma, e visto que o grupo de crianças da Sala dos Pandas tinham dificuldade em partilhar com os colegas, brinquedos ou outros objetos/materiais comecei a abordar o assunto na primeira semana de intervenção com uma história intitulada “*Pão-por-Deus*” de Susana Botas, dado que a festividade estava próxima e pelos valores associados à mesma (partilha, cooperação, sensibilidade, respeito). Assim sendo, mediante o conto da história tencionava que o grupo reconhecesse a relevância de alguns valores expressos na mesma, a pertinência

destes no seu dia a dia e na relação com os outros, assim como os frutos ingeridos nessa época.

Na semana seguinte (2.<sup>a</sup> semana), dia 31 de outubro, eu e as minhas colegas a estagiar na mesma instituição apresentámos no Salão Polivalente do estabelecimento, a dramatização de uma história do *Pão-por-Deus*, primeiro para a creche e de seguida para o jardim-de-infância, de forma a transmitir os valores inerentes às comemorações deste dia. Após a audição e dramatização da história, seguiu-se a partilha dos frutos do outono, em pequenos grupos, isto é, cada sala realizou a sua própria divisão. Na Sala dos Pandas, em específico, a partilha foi realizada no recreio exterior (ver Figura 10). Sentados em roda e com os frutos dentro de caixas no centro da mesma, iniciaram a partilha pelos cestos das crianças, reforçando e destacando “atitudes de tolerância, cooperação, partilha, sensibilidade, respeito, justiça, etc. para com as crianças e adultos (outros profissionais e pais), os/as educadores/as contribuem para que as crianças reconheçam a importância desses valores e se apropriem deles.” (Silva et al., p. 37).

### Figura 10

*Partilha dos frutos no recreio do “Labirinto”*



Na terceira semana de intervenção na PPI, contei a Lenda de São Martinho (ver figura 11) com recurso a imagens, cujo objetivo era que as crianças entendessem e valorizassem a importância de partilhar. Assim, chamei a atenção para o gesto do Cavaleiro Martinho, que dividiu a sua capa com um sem abrigo, para mostrar às crianças que certos bens materiais podem e devem ser partilhados com os amigos ou com quem precisar. De salientar que a mensagem da lenda foi perceptível pelo grupo de crianças. No seguimento da lenda, noutro dia, pedi às crianças que realizassem a **dramatização da Lenda de São Martinho. Cinco crian-**

ças de cada vez assumiram os diferentes papéis (cavalo, soldado Martinho, mendigo, tempestade e sol com coroa à volta da cabeça) narraram a Lenda (ver Figura 12) (ver diário reflexivo da 3.ª semana da PP I, dia 9 de novembro de 2022, Pasta B) de modo a simplificar a consolidação da aprendizagem sobre a importância de partilhar.

**Figura 11**

*Lenda de São Martinho*



**Figura 12**

*Crianças a dramatizar a Lenda de São Martinho*



Na quarta semana de intervenção e, atendendo que se aproximava o *Dia Mundial do Pijama*, contei uma história recriada por mim, tendo por base a sugestão dada pelo *Mundos*

*de Vida* que era *O Ladrão de Girassóis*. Uma vez que era um pouco extensa, decidi adaptar e recriar. Nesta história tinha uma menina chamada Maria, um girassol grande feito em balões (ver Figura 13), outro construído em cartolina, o sol, a abelha e a lagartinha tendo como objetivo primordial fomentar os valores, os sentimentos de cada um, o direito de todas as crianças pertencerem a uma família, particularmente as que estão afastadas da sua família biológica, sermos bondosos e amigos uns dos outros.

### **Figura 13**

*Girassol feito com balões*



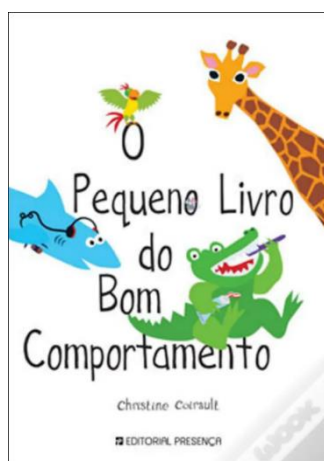
#### **b) Introdução de regras da sala e de convivência**

Esta temática está presente nas OCEPE, onde se enfatiza a relevância de as educadoras de infância incentivarem a criação de regras, definidas em conjunto entre as crianças e os adultos (Silva et al., 2016). A intenção era as crianças da Sala dos Pandas começarem a adquirir consciência sobre os comportamentos adequados e inadequados, sobre o que é correto ou incorreto, isto é, aprender a relacionar-se e a interagir de forma assertiva. Desta forma, introduziram-se algumas regras ao longo da quinta semana de intervenção na PP I. A primeira regra foi “Fazer silêncio quando estamos em grande grupo”; a segunda regra foi “Para falar levantar o dedo e aguardar a sua vez”; a terceira regra “Ser bem-educado” (não esquecendo o uso das palavras mágicas); a quarta regra “Manter a sala arrumada”; a quinta regra “Brincar e falar baixinho em pequeno grupo”; a sexta regra “Respeitar os outros” e a sétima regra “Formar comboio em fila com as mãos atrás das costas e em silêncio”, iniciando-se com a leitura de uma história denominada *O pequeno livro do Bom Comportamento* (ver Figura 14) de

Christine Coirault. Estas regras surgiram porque as crianças da Sala dos Pandas conversavam com os colegas do lado/ao mesmo tempo quando estavam no tapete (grande grupo), falavam todas ao mesmo tempo ao fazer perguntas, pediam coisas sem proferir “por favor”, “obrigada”; ao brincar nas diversas áreas não arrumavam os brinquedos e mudavam para outra área para além de falarem alto, não respeitavam os colegas e os adultos e ao formar o comboio empurravam os colegas e falavam alto. Desta forma, através da leitura da história, acima referida, pretendia que o grupo chegasse à conclusão de que se deve respeitar os outros, fazer silêncio quando alguém está a falar, respeitar os colegas e os adultos, ao chegar à sala dizer “bom dia”, ao pedir alguma coisa dizer “por favor”, “obrigada”. O intuito foi simples de alcançar, pois as crianças compreenderam a mensagem da história além de que reproduziram algumas regras. Porém, as regras foram lembradas algumas vezes durante a PP I, com o propósito de não repetirem tais comportamentos: falar com o colega do lado/ao mesmo tempo que os outros, sala desarrumada, falar alto (em pequeno grupo, no comboio), empurrar os colegas (no comboio, nas brincadeiras livres).

#### Figura 14

*Conto da história O Pequeno Livro do Bom Comportamento*



No seguimento desta atividade, propus às crianças formarem grupos de três a quatro elementos para fazermos um pequeno jogo. À vez cada grupo vinha à frente via a regra e reproduzia o que se podia fazer e o que não se podia fazer dessa regra, por exemplo: fazer silêncio, reproduziam o silêncio e o contrário desta regra é o barulho e exibiam. Foi registado através de fotografias esta participação do grupo de crianças (ver Diário de bordo da 5.ª semana de intervenção na PP I, dia 22 de novembro de 2022, Pasta B) a fim de facilitar a con-

solidação da aprendizagem no que diz respeito ao cumprimento de algumas regras da sala. De salientar que a atividade suscitou bastante interesse, curiosidade sobre que regra iriam representar. Como resultado captámos algumas fotos, escolhemos várias para afixar na parede do armário ao entrar na sala, a fim de ilustrar as regras definidas para a Sala dos Pandas através da imagem sobre uma situação concreta com o objetivo de ser facilmente visível e memorizada reforçando o seu uso para a convivência em grupo (ver Figura 15).

### Figura 15

*Regras da Sala dos Pandas reproduzidas pelo grupo de crianças*



Por conseguinte, noutra semana, apresentei algumas palavras mágicas nas pétalas de um girassol (ver Figura 16), nomeadamente: Obrigada(o); Por favor; Com licença; Olá; Desculpa e Adeus. O objetivo foi explicar às crianças a relevância de cada palavra e como estas são fundamentais no seu processo de desenvolvimento e crescimento. Além de que são termos de boa educação ou de boas maneiras, imprescindíveis na comunicação da criança para com os outros.

## Figura 16

*Palavras mágicas nas pétalas de um girassol*



### c) Promover atividades em pequeno e em grande grupo

Este tópico está exposto nas OCEPE, no qual se evidencia “Um tempo que contemple de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações – individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo – e permita oportunidades de aprendizagem diversificadas” (Silva et al., 2016, p. 30).

Assim, foram promovidas atividades em pequeno e em grande grupo. Relativamente às de pequeno grupo saliento a encenação e dramatização da Lenda de São Martinho com o propósito de ajudar as crianças a compreender e apreciar a importância de partilhar, promovendo, assim, a participação entre as crianças para alcançar um objetivo comum.

A representação da regra da sala e o seu oposto cujo objetivo era exibir, de forma visual e concreta, as regras estabelecidas para a Sala dos Pandas, facilitando a sua compreensão e memorização pelas crianças, além de reforçar a importância dessas regras para uma convivência harmoniosa em grupo.

A Carta ao Pai Natal, cuja intenção era a carta ser constituída por um desejo de Natal para o Mundo, propiciando a solidariedade, a cooperação, o respeito e o cuidado com o outro.

No que diz respeito às atividades de grande grupo destaco a leitura de histórias com, o objetivo de proporcionar ao grupo de crianças momentos agradáveis de leitura, introdução de diferentes temáticas, despertando a consciência das crianças sobre a relevância de partilhar, ajudar o próximo e fomentar a empatia assim como solucionar o problema em questão; a ex-

ploração de ouriços e castanhas acompanhada de uma lengalenga (ver Figura 17), com o intuito do grupo contatar com o real, observar, explorar e partilhar com os colegas; construção da árvore de Natal (ver Figura 18) com o propósito de, em conjunto ser elaborado por todos além de, fomentar momentos de cooperação, entreajuda, partilha e a confeção de Broas Corn Flakes (ver Figura 19) fomentando o espírito de partilha, colaboração e cooperação na época natalícia.

**Figura 17**

*Exploração de ouriços*



**Figura 18**

*Árvore de Natal construída pelo grupo de crianças da Sala dos Pandas*

**Figura 19**

*Confeção de Broas Corn Flakes*



#### 4.5.3. Avaliação do Projeto de Investigação-Ação

Na educação, a avaliação é um processo constante que possibilita ao educador pensar e considerar a sua prática pedagógica e a evolução das aprendizagens das crianças (Portugal & Laevers, 2018).

A pergunta levantada no início deste projeto de I-A, foi constantemente considerada durante a preparação das planificações da PP I. Ao longo dos diversos momentos de aprendizagem, utilizei diversas atividades e estratégias com o objetivo de resolver a questão dos valores, mais propriamente, a partilha, segurança e clareza dos comportamentos das crianças da Sala dos Pandas. Aferindo o comportamento do grupo de crianças de outubro a dezembro, pude observar diferenças significativas. As crianças já conseguiam respeitar os colegas, atender às orientações do adulto, partilhar os brinquedos e os materiais, e participar em atividades de pequeno e grande grupo de forma harmoniosa, sem desacordos.

No entanto, a abordagem dos valores deve ocorrer durante todo o ano letivo, e não se limitar apenas a dois meses. Pois, em poucos meses é difícil as crianças tomarem consciência da relevância da partilha e da cooperação, todavia notei um progresso positivo. Porém, a Educadora Cooperante deu continuidade ao tema em questão ao longo do ano letivo, promovendo atividades fomentadoras com o objetivo de atenuá-lo.

#### **4.6. Projeto desenvolvido com a Comunidade Educativa <sup>4</sup>**

No decorrer da PP I, foi-nos proposto a execução de um projeto, juntamente com as colegas que estavam a estagiar na mesma instituição, sendo-nos sugerido desenvolver um projeto voltado para a comunidade educativa. Pelo Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e a dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida referem a importância de o educador desenvolver e participar em projetos que envolvam a comunidade.

Ao analisarmos o Projeto Educativo de Escola “Educar para a Cidadania”, considerámos da maior pertinência desenvolver um projeto com a comunidade educativa que envolvesse as três prioridades do Projeto Educativo: Emoções, Valores e Educação Ambiental.

Após uma análise dos grupos com os quais estávamos a desenvolver a nossa prática, apesar da diferença de idades (dos 2 aos 6 anos), detetámos a existência de alguns valores que poderiam ser trabalhados em conjunto, nomeadamente no que diz respeito à amizade e à sensibilização pelo cuidado com o meio ambiente. Notámos também, com a observação e análise das reações das crianças à nossa ação pedagógica, que estas mostravam muito interesse pelas histórias e pelas artes dramáticas e teatro.

---

<sup>4</sup> Parte deste tópico foi retirado do trabalho: “Projeto com a Comunidade” realizado no âmbito da UC da PP I, em conjunto com as colegas Isabel Moura, Nathaly Faria e Vera Freitas.

Segundo as OCEPE (2016), dentro da Área de Expressão e Comunicação, mais concretamente no Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, é referido que estas duas componentes (jogo dramático e o teatro) têm algumas características comuns, tais como: “exploração de situações reais ou imaginárias; o que se está a representar ser a “realidade” no momento; assumirem papéis, construírem personagens e o enredo de uma situação ficcional” (p. 51).

Considerando o interesse das crianças pelas histórias e verificando as qualidades dos fantoches e marionetas, juntar estes dois elementos torna o momento do conto ainda mais significativo e divertido.

De acordo com Fernandes (2013), este tipo de marionetas é difícil de manipular e por isso não é muito usual no jardim de infância. Algo que nos levou a questionar e confirmar que o grupo de crianças com o qual estávamos a trabalhar, ao contrário do que acontece em relação às dramatizações (em 1.ª pessoa) e aos fantoches, nunca tinham tido contacto com este tipo de teatro (de marionetas de fio) (ver Figura 20).

### **Figura 20**

*Crianças a assistir ao Teatro de marionetas de fio*



Nos objetivos traçados, considerámos que seria uma mais valia utilizar uma ação lúdica e nova para as crianças, como meio de fomentar o gosto pelas artes e promover os valores ambicionados.

A elaboração deste projeto passou por diversos momentos e contatos: primeiro dialogamos diretamente com a Diretora de Serviços de Educação Artística, a qual disponibilizou-se para nos ajudar. De seguida, com a informação fornecida pela Diretora de Serviços de Educação Artística, contactamos a Coordenadora Regional da Equipa de Animação Artística,

a fim de, organizarmos os detalhes para a concretização do espetáculo, incluindo horários, número de intervenientes, temas da peça. Após todas as confirmações, em reunião com a equipa pedagógica, a Coordenadora da Instituição informou as Educadoras sobre o planeamento e organização para o dia do espetáculo.

De salientar que, antes de iniciarmos os diálogos e os contactos com a Equipa de Animação, conversámos com a Coordenadora do Estabelecimento sobre a ideia do nosso projeto com a comunidade educativa, a qual demonstrou agrado, não só pelas nossas intenções, como também, por a peça ir ao encontro do Projeto Educativo, além de conhecer e admirar o trabalho da equipa convidada.

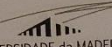
Deste modo, achamos que apresentar um espetáculo novo às crianças seria uma mais-valia para fomentar nestas o gosto pela arte teatral. Considerámos que seria do maior interesse das crianças trazer este grupo uma vez que demonstraram, ao longo das nossas intervenções pedagógicas, gosto pelas histórias e pela expressão dramática.

Logo, o intuito de promover e fomentar o gosto e interesse das crianças pelas artes performativas, inculcando desde cedo o valor e apreciação pela Educação Artística, (nós, estagiárias) convidámos a Equipa de Animação Artística, da Direção de Serviços de Educação Artística, a realizar o espetáculo de marionetas *A Fada Ofélia*. Esta peça teve como objetivo não só consciencializar para a questão ecológica, como também para a necessidade de expressão dos sentimentos e emoções, desenvolver os valores da partilha e amizade e reforçar a importância da entreajuda (valores que vão ao encontro dos objetivos do Projeto Educativo de Escola: Educar para a Cidadania, do Projeto Curricular de Grupo: Crescer com valores e da questão definida inicialmente no Projeto de I-A da Sala dos Pandas).

Após a apresentação da peça e de modo a compreendermos o que o público adulto, nomeadamente as Educadoras e as Ajudantes de Ação Educativa, tinham achado do espetáculo, realizámos inquéritos, os quais foram entregues por nós nas salas que visualizaram o espetáculo. Foram entregues treze inquéritos (ver figura 21). Importa referir que os inquéritos tiveram um carácter anónimo. Através da análise dos gráficos foi possível verificar que no geral, a equipa pedagógica presente no espetáculo considerou o espetáculo muito bom, uma vez que em todos os indicadores o nível mais respondido foi o nível 5 (muito bom).

## Figura 21

*Inquéritos realizados à equipa pedagógica presente no espetáculo*

  
**UNIVERSIDADE da MADEIRA**  
 Faculdade de Ciências Sociais  
 Departamento de Ciências da Educação  
 Ano letivo: 2022/2023  
 Mestrado em Educação Pré-Escolar e em Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico  
 1.º ano-1.º semestre  
 Unidade Curricular: Prática Pedagógica 1

**Inquérito dirigido às Educadoras e às Assistentes de Ação Educativa**

Excelentíssimas Educadoras e Assistentes de Ação Educativa, o presente inquérito, de caráter anónimo, tem como finalidade averiguar a Vossa opinião acerca da peça de marionetas intitulada "A Fada Ofélia", dinamizada pela Equipa de Animação da Direção de Serviços de Educação Artística. Esta ação integra-se no nosso Projeto para a Comunidade Educativa, no âmbito da Prática Pedagógica 1, a ser concretizada por nós (alunas estagiárias da Universidade da Madeira), no Auxílio Maternal do Funchal.

Indicadores	Níveis (preencher com X)				
	1	2	3	4	5
Relevância do tema da peça de marionetas.					X
Adequação da peça às idades das crianças.					X
Estímulos visuais e auditivos apelativos.					X
Impacto do cenário na curiosidade das crianças.					X
Clareza da mensagem.					X
Enquadramento da temática no Projeto Educativo de Escola.					X
Manifestação de interesse por parte das crianças.					X
Evidência de valores (amizade, ecologia, solidariedade, etc.).					X
Participação das crianças.					X
Interação da equipa de animação com as crianças.					X

Observações:

**Legenda:** classifique do nível 1 ao nível 5, sendo que:  
 1-Mau; 2-Insuficiente; 3-Suficiente; 4-Bom; 5-Muito Bom.

As alunas estagiárias,  
 Isabel Moura, Mercia Nóbrega, Nathaly Faria e Vera Freitas.

Por outro lado e na opinião, das crianças, o espetáculo despertou diversas sensações. Uma vez que, para a maioria destas, tinha sido a primeira dramatização de marionetas que observaram. As respetivas debruçaram-se sobre esse aspeto e desenharam as marionetas que mais tinham gostado, isto é, as personagens preferidas (ver Figura 22).

## Figura 22

*Desenhos das Crianças sobre o que mais gostaram da peça: O Sonho da Fada Ofélia*



Na nossa opinião, (estagiárias), a peça foi interessante e pertinente, além de que todo o cenário e personagens (marionetas) estavam bastante apelativos. Consideramos que o Jogo e a Canção final foram os momentos que captaram mais a atenção das crianças, por serem aqueles que apelaram à sua participação.

Em suma, este projeto com a comunidade, apoiado pela participação da Equipe de Animação Artística, revelou-se bastante rico a nível de aprendizagens. Foram abordados temas de consciencialização ecológica, da necessidade de expressão de sentimentos e emoções, do desenvolvimento de valores como a partilha e a amizade e foi também reforçada a importância da entreaajuda.

#### **4.7. Reflexão sobre a Prática Pedagógica I**

Esta reflexão da PP I, tem como propósito analisar e refletir sobre os momentos experienciados durante a minha intervenção pedagógica em contexto da Educação Pré-Escolar.

No começo, estava um pouco ansiosa, já que a ação pedagógica seria conduzida individualmente, ao longo dos meses de outubro, novembro e dezembro de 2022, com uma duração diária de 5 horas e totalizando 120 horas de estágio.

A Educação de Infância, foi uma área que, desde a minha infância, despertou-me interesse. Embora já tivesse assimilado conhecimentos nesta área, tinha medo de não conseguir aplicá-los na prática. A EPE não se limita a momentos de brincadeira e convivência com as crianças. A educadora desempenha um papel fundamental na promoção do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças.

De acordo com Silva et al. (2016), a educação de uma criança não começa aos seis anos, mas sim desde os primeiros anos de vida. “Todo o período dos zero aos seis anos de idade, abarcando não só o período da Educação Pré-Escolar, mas todo o tempo desde o nascimento até ao início da escolaridade” (p. 9).

Ao analisar os momentos vividos durante a PP I, sinto-me tomada por um sentimento de dever cumprido. Todavia, fica a saudade e o carinho pelas crianças da Sala dos Pandas, assim como pelo corpo docente e não docente da instituição, que me recebeu de forma calorosa e gentil desde o início. É notório que é essencial construir relações baseadas no respeito e na harmonia entre todos. De acordo com Silva et al. (2016) “as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, assim como as experiências que lhe são pro-

porcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuindo para o seu desenvolvimento” (p. 8).

Ao longo dos meses de estágio, percebi que a Educadora Cooperante atuava tendo em conta os interesses, o bem-estar e as necessidades das crianças, desde o acolhimento, passando pela concretização da rotina e das atividades, até os momentos de brincadeira nas áreas.

De realçar que, vivi uma experiência de grande aprendizagem, adquiri muitos conhecimentos, promovi aprendizagens e deixei-me envolver no universo encantado de alegria e fantasia das crianças. Centrei o meu trabalho nos seus interesses, planeando atividades tendo em conta as suas potencialidades e dificuldades, com o propósito de fomentar o seu crescimento e desenvolvimento nas aprendizagens. Para o sucesso do meu estágio, foi essencial trabalhar em colaboração com a Educadora Cooperante e as Técnicas de Ação Educativa. Cada uma ajudou-me a compreender de forma mais aprofundada sobre cada criança.

Em relação à organização do ambiente educativo, creio que era apropriada às necessidades e às características das crianças. Como é notório, a disposição deve ser “flexível e vai evoluindo de acordo com as necessidades que a educadora ou educador vão identificando, as sugestões que vão sendo dadas pelas crianças, o trabalho que vai sendo realizado” (Cardona et al., 2021, p. 79). A sala de atividades tinha um espaço amplo, adequado ao número de crianças e estava estruturada em áreas atrativas, repletas de materiais variados e estimulantes. Segundo, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), o espaço da sala assume uma “densidade pedagógica com as decisões profissionais do(a) educador(a) na seleção dos materiais pedagógicos, brinquedos, artefactos multiculturais” (p. 26).

As crianças demonstravam maior interesse pela área da casinha e pela área da garagem. A meu ver, a sala tinha várias áreas que ofereciam às crianças oportunidades para momentos de brincadeira fomentadoras e enriquecedoras. É importante destacar que, de acordo com Oliveira-Formosinho et al. (2011), “a sala de atividades não tem um modelo único, tal como não tem uma organização totalmente fixa desde o início do ano letivo até ao seu final” (p. 12). Destaco o fato de as paredes da sala estarem repletas. Nelas estavam expostos os trabalhos efetuados pelas crianças, logo ao lado o calendário, o mapa das presenças e o mapa das áreas/atividades. Esta parede denominava-se “As nossas obras de arte” (ver Figura 23) onde eram exibidos os trabalhos realizados pelas crianças e “O que estamos a descobrir...” no qual estavam visíveis diferentes quadros sobre temas abordados, desenvolvidos e de manuseio por parte das crianças (ver Figura 24), outra parede com o gráfico dos aniversários e outra com informações importantes sobre as crianças.

**Figura 23***As nossas obras de arte***Figura 24***O que estamos a descobrir*

De acordo com Cardona et al. (2021), o espaço exterior também faz parte da organização do ambiente. Trata-se de um espaço onde as crianças têm a oportunidade de aprender e

vivenciar experiências significativas e enriquecedoras para o seu desenvolvimento global. O espaço externo utilizado pelas crianças durante o recreio era grande, seguro e equipado com materiais variados. Reconheço que é um período ativo e prazeroso para as crianças, onde elas criam vínculos afetuosos e desfrutam do contato com o ambiente. Ressalto que ao longo da PP I, não propus nenhuma atividade ao ar livre. Contudo, após analisar a situação, admito que poderia ter propiciado atividades no exterior.

Quanto à organização do tempo pedagógico, esta é adaptável, permitindo alterações quando necessário, sendo a rotina pedagógica planejada de forma estratégica e intencional. Zabalza (1998) entende que “com crianças pequenas, as rotinas exercem o importante papel de lhes dar segurança, de os fazer sentir comodamente” (p. 70). Por isso, é importante que as crianças estejam cientes das rotinas que devem cumprir. Por conseguinte, acho que o ambiente pedagógico estava bem organizado e estruturado, embora considere que as crianças deveriam ter mais tempo para brincadeiras ao ar livre. As crianças passavam a maioria do tempo dentro da sala, envolvidas nas brincadeiras ou a realizar outras tarefas. Contudo, penso que deveria ser dada mais importância ao tempo de brincadeira livre no exterior, visto que, de acordo com Martins e Neves (2020), as atividades ao ar livre são essenciais para o desenvolvimento das crianças. No entanto, ainda é perceptível que muitas crianças passam a maior parte do tempo dentro da sala.

As crianças que interagem com o ambiente externo aprendem de forma mais enriquecedora do que com as atividades que geralmente são realizadas dentro da sala. Acredito que proporcionar regularmente momentos ao ar livre é altamente enriquecedor, pois essas vivências ajudam as crianças a observar e entender melhor o mundo ao seu redor. Porém, se a minha prática pedagógica tivesse uma duração mais longa, com certeza levaria as crianças para o exterior com regularidade.

Ao longo do estágio, desenvolvi atividades sobre diferentes temas, em conformidade com a Educadora Cooperante. Algumas das atividades foram planejadas com base nas estratégias definidas para o meu projeto de Investigação-Ação, com o intuito de resolver uma questão identificada na sala. Para desenvolver a minha prática pedagógica, começava por elaborar as minhas planificações semanais. É importante destacar que a elaboração da planificação na prática docente é essencial. Na perspectiva de Quaresma (2018), este recurso “existe para dar sentido e estrutura ao conjunto de ações, objetivos e procedimentos que definimos tendo por base os aspetos fundamentais do currículo” (p. 28). É importante destacar que, na EPE, o currículo refere-se às aprendizagens essenciais para o desenvolvimento das crianças, conforme definido nas OCEPE (Silva et al., 2016), e é adaptado aos seus interesses. O documento

das OCEPE (Silva et al., 2016) ressalta que, o processo de planejar “implica a que o/a educador/a reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagens e organizando recursos necessários à sua realização” (p. 15). Após a execução diária das planificações, realizava uma reflexão e avaliava o progresso das aprendizagens das crianças e a minha intervenção pedagógica. Nestas idades, a avaliação é tão crucial como nas crianças mais velhas. A avaliação permite à educadora identificar e perceber se as crianças alcançaram os objetivos propostos, se as estratégias utilizadas foram eficazes e quais os aspetos que necessitavam de ajustes. Ou seja, a avaliação, por ser um processo constante, possibilita à educadora tanto sobre a sua intervenção pedagógica quanto sobre o desenvolvimento das aprendizagens das crianças (Portugal & Laevers, 2018).

Todo o processo de estágio não teria sido possível sem a atitude proativa do grupo de crianças da sala que, desde o início, mostraram interesse e dedicação em participar ativamente em todas as atividades pedagógicas apresentadas. Achei estas crianças dinâmicas, expressivas e autónomas. Acompanhar o crescimento delas foi extremamente gratificante, trazendo-me uma imensa satisfação e a sensação de ter cumprido a minha missão.

Enfatizo a importância de a sala de atividades estar bem estruturada e repleta de materiais diversificados, aspetos fundamentais para a execução das atividades orientadas. Procurei sempre planejar atividades tanto em grande grupo quanto a pares, visando promover o trabalho colaborativo. Outro ponto que considero significativo e que implementei foi garantir o uso de reforços positivos às crianças. O reforço positivo é uma estratégia fundamental na educação, que envolve “ajudar a moldar e a mudar um certo comportamento. Este funciona através do elogio dado logo após a apresentação de um comportamento desejado, tornando-o assim, mais provável de se repetir no futuro” (Silva et al., 2016, pp. 25-26). Frequentemente, as crianças expressavam dificuldade ao realizar certas tarefas, e para ajudá-las a superar este obstáculo, motivava-as e encorajava-as utilizando o reforço positivo.

Houve, contudo, circunstâncias em que nem tudo correu como esperado, no entanto, esforcei-me continuamente para superar os desafios e proporcionar às crianças momentos significativos e estimulantes. Algumas vezes questioneei o meu desempenho como Educadora de Infância Estagiária, por não realizar uma boa gestão do tempo. Através das reflexões realizadas diariamente e das conversas com a Educadora Cooperante, consegui adquirir competências essenciais. Certamente, uma Educadora está constantemente em processo de aprendizagem e reflexão, com o objetivo de melhorar o seu trabalho. Esta experiência foi extremamente gratificante, contribuindo de forma significativa para o meu crescimento pessoal e pro-

fissional. Em suma, esta prática pedagógica reforçou ainda mais a certeza de que esta é a atividade que desejo seguir no futuro.

## **Capítulo V – Prática Pedagógica II, no 1.º ano, do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

O objetivo deste capítulo é apresentar e refletir a prática pedagógica realizada no âmbito do 1.º Ciclo, especificamente com uma turma do 1.º ano de escolaridade. De salientar que, este capítulo mantém a organização do anterior e, tal como na EPE, a prática pedagógica dividiu-se em dois momentos: a observação participante e a intervenção pedagógica. Ao todo, foram cumpridas 120 horas de estágio, realizadas durante os meses de fevereiro, março, abril e maio de 2023, sob a supervisão de uma Professora Cooperante e de uma Orientadora Científica da Universidade da Madeira.

A estrutura é semelhante à do capítulo anterior, com a diferença de que não inclui a atividade com a comunidade educativa, pois não precisei defini-la para orientar o estágio.

### **5.1. Contextualização do ambiente educativo**

Reconhecendo a importância de compreender o ambiente educativo como base para orientar a nossa intervenção, foi feita uma exploração do meio circundante da escola, da sala de aula, da turma e do contexto familiar dos alunos.

Ressalte-se que, para isso, também foi essencial recorrer à consulta de alguns documentos, tal como, o PEE e o Plano Curricular de Turma (PCT), os quais oferecem informações detalhadas sobre a escola, os alunos e o seu contexto familiar.

#### **5.1.1. O meio envolvente**

O estabelecimento educativo onde realizei a PP II, fica situado na freguesia de Santo António, numa zona periférica da cidade do Funchal, mais propriamente na encosta sul da Região Autónoma da Madeira. De acordo com os dados dos Censos de 2021, esta freguesia é composta por mais de 27 mil habitantes<sup>5</sup>. A população encontra-se distribuída pelos diferentes sítios que integram a freguesia, nomeadamente: Água de Mel, Álamos, Alecrins, Barreira, Boliqueime, Casa Branca, Casas, Casas Próximas, Chamorra, Courelas, Curral Velho, Encru-

---

<sup>5</sup> As informações mencionadas foram extraídas da notícia disponível através do link: <https://www.dnoticias.pt/2021/7/28/270932-sao-martinho-e-a-freguesia-com-mais-populacao/>

zilhadas, Engenho Velho, Fajã, Fontes, Graça, Jamboto, Ladeira, Laranjal, Levada do Cavalo, Lombinho, Lombo dos Aguiares, Lugar do Meio, Madalena, Penteada, Pico dos Barcelos, Pico do Cardo, Pilar, Pinheiro das Voltas, Pomar do Miradouro, Preces, Quinta das Freiras, Quinta do Leme, Ribeira Grande, Ribeirinho, Romeiras, Salão, Santa Quitéria, Santo Amaro, Tanque, Terra Chã, Trapiche, Três Paus e Vasco Gil. A instituição localiza-se num Bairro e está rodeada por diversas atividades económicas essenciais. Ao nível do setor primário são o plantio de banana, a floricultura em estufa e a agricultura em pequenas hortas. No que diz respeito ao setor secundário há as indústrias de alumínio, metalúrgicas e serração de madeiras. Relativamente ao campo terciário, alberga a atividade comercial composta por lojas comerciais de ferragens, decoração, construção civil, eletrodomésticos, supermercados, farmácias, bancos, restaurantes, bares, padaria, mercearia, oficinas e stand de automóveis. Da mesma forma, observamos algumas instituições ao serviço da população nomeadamente o Abrigo de Nossa Senhora de Fátima, a Associação Garouta do Calhau, os Grandes Azuis, a Fundação Portuguesa “A Comunidade contra a Sida”, o Centro de Apoio a Toxicodependentes, o Gabinete de Mediação Familiar e o Centro Comunitário. Identicamente, constatamos algumas adversidades essenciais identificadas na localidade, tal como, o alcoolismo, a toxicodependência, o desemprego, as famílias disfuncionais com dificuldades económicas.

## **5.2. Conhecendo o Estabelecimento Educativo<sup>6</sup>**

A PP II foi realizada numa Escola de cariz pública. A instituição educativa ficou concluída em 1979 e iniciou funções no ano letivo de 1980-1981. Nesse período, integrou pequenas escolas que, careciam de condições básicas para o seu funcionamento. O edifício escolar seguia o modelo de tipologia P3, baseado numa proposta pedagógica que envolvia e promovia a atuação de vários professores por turma, cada um responsável por áreas diferentes, trabalhando de forma integrada e colaborativa. Com o tempo, foi submetida a remodelações e ampliações para atender às imposições do regime de Escola a Tempo Inteiro (ETI), implementado desde o ano letivo de 1997-1998.

Nos dias de hoje, a escola encontra-se organizada em dois edifícios, no qual o edifício um atua no 1.º Ciclo do Ensino Básico e um grupo de Pré-Escolar e o edifício dois opera as valências da Creche e Pré-Escolar.

---

<sup>6</sup> As informações mencionadas relativas a este tópico foram retiradas do PEE (2021/2025). Além do PEE recorri à consulta do PCT.

O edifício um é do Modelo Pedagógico “*Escola de Área Aberta*”, estruturado em quatro núcleos de trabalho personalizado.

No Núcleo um encontramos a Biblioteca, a Sala de Expressão Plástica, a Sala de Expressão Musical, o hall e o WC.

No Núcleo dois, observamos quatro salas curriculares, a sala de Educação Especial, a sala de Apoio, a sala de informática, o hall e o WC.

No Núcleo três constatamos três salas curriculares, a sala de contingência, o hall e o WC.

No Núcleo quatro tem duas salas da Pré, duas salas de Apoio, o hall e o WC.

Deparamo-nos ainda com outros espaços nomeadamente, o refeitório, a cozinha, as arrecadações, os WC, as salas de apoio a docentes e não docentes, a secretaria, os gabinetes de direção, o jardim interior e as arrecadações de material.

O edifício dois é térreo exclusivamente com um piso e está estruturado da seguinte forma:

A zona da Creche constituída por três salas de Berçário, um dos quais com WC, sala de Transição com WC, de salientar que embora pertença à valência de Creche, encontra-se localizada na zona da Pré, com varanda comum ao Berçário dois e três, a copa, os corredores e os WC.

A zona da Pré-Escolar composta por três salas com WC, a sala polivalente com arrecadação e o WC.

Ainda encontramos outros espaços nomeadamente o hall de entrada, o gabinete da Coadjuvante, a sala dos Educadores, a sala de Apoio à Aprendizagem e à Inclusão, a Secretaria, o WC, a cozinha, a lavandaria, a dispensa, a arrecadação, o parque/jardim, o pátio coberto, os jardins interiores, a sala de contingência, a sala de descanso do pessoal não docente, os vestiários do pessoal não docente, o refeitório, o corredor com armários para arrumação e o estacionamento.

Na área externa, há um campo desportivo, uma arrecadação para armazenar o material desportivo, jardins, um parque infantil, um pátio com pequenas zonas cobertas próximas à entrada principal e um terreno baldio.

No que diz respeito aos recursos humanos, a escola era composta por duzentas e quarenta e sete crianças. O Edifício um continha cento e cinquenta e três alunos e o Edifício dois englobava noventa e quatro alunos.

O pessoal docente da Escola abarcava vinte e nove Educadoras de Infância (incluindo Educadoras Especializadas), vinte e cinco Professores e dois Técnicos Superiores. Relativamente ao pessoal não docente abrangia duas Técnicas Superiores, a operar na área da Biblio-

teca, duas Técnicas Superiores no apoio Técnico, duas Assistentes Técnicas que desempenhavam tarefas administrativas, quatro Assistentes Técnicas que exerciam funções educativas, uma Assistente Técnica que executava papéis gerais, vinte e um Assistentes Operacionais com tarefas gerais e quinze Técnicas de Apoio à Infância no Apoio Educativo e uma Encarregada do Pessoal no apoio geral.

### **5.3. O Projeto Educativo de Escola**

A Escola assim como outras instituições de ensino, elaborou um PEE com vigência de quatro anos (2021-2025). O PEE vigente no ano letivo 2022-2023, tinha como título “**Implementar uma Escola Inclusiva de Qualidade**” e “**Ser uma Escola para a Cidadania**”. As suas diretrizes principais eram: criar propostas educativas adaptadas às necessidades e à cultura de cada criança/aluno, promovendo a inclusão e estimulando tanto o desenvolvimento global quanto a formação integral, promover o uso de metodologias de ensino e aprendizagem variadas e inovadoras, integrando conteúdos, estratégias e recursos, enquanto se valorizam os conhecimentos adquiridos, fomentar a melhoria contínua dos serviços prestados pela comunidade escolar e promover a formação de cidadãos responsáveis, autónomos e solidários, que compreendam e cumpram os seus direitos e deveres com uma atitude democrática, pluralista, reflexiva e criativa, incentivando a construção de vínculos na comunidade.

### **5.4. Conhecendo a Sala do 1.ºB**

Assim como as salas de EPE, as salas do 1.º CEB devem ser devidamente equipadas e adaptadas às necessidades e competências de cada criança ou aluno. Devemos garantir ambientes agradáveis e versáteis, que possibilitem à professora a flexibilidade de organizar o espaço conforme as atividades programadas. É importante destacar que as salas precisam ter espaço suficiente para armazenamento, onde os alunos possam deixar os seus materiais, os livros e os cadernos. No entanto, a sala do 1.º B (ver Figura 25) onde tive a oportunidade de atuar durante a PP II era um pouco pequena e com pouca arrumação. Todavia, os alunos guardavam uma parte do seu material na sala, tal como os livros e os cadernos. Para além disso, dispunha de janelas grandes nas laterais das paredes direita e esquerda o que, possibilitava uma boa iluminação e, ao mesmo tempo, com que fosse demasiado clara, pois, não tinha

tapa-sóis nem estores. As cortinas existentes tinham sido facultadas pelos pais e não eram suficientes para reduzir a claridade.

### Figura 25

*Sala de aula do 1.º B*



É importante destacar que, do lado direito, à entrada da sala, encontravam-se dois armários e uma mesa de apoio com uma caixa com alguns livros, alinhados junto à parede e ocupando toda aquela área.

Por outro lado, os espaços nas paredes eram pequenos, o que “dificultavam” a exposição dos trabalhos realizados pelos alunos. Só havia um quadro de ardósia verde com giz, o que a meu ver era desproporcional devido à posição em que estava localizado e a forma como a sala estava estruturada. A sala seguia um formato tradicional, no qual as mesas e as cadeiras apresentavam-se por filas e afastadas umas das outras. A disposição das mesas e cadeiras foi organizada de maneira a garantir uma circulação fácil. A docente organizava os lugares de forma que os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem ficassem sentados mais perto do quadro. Assim, conseguia estar mais próxima para oferecer apoio, reduzir potenciais distrações e garantir uma visão mais clara do quadro.

Contudo, a organização era alterada durante trabalhos em grupo, nos quais era permitido ajustá-la de diversas formas.

A turma não usufruía de placares, apesar disso, havia necessidade de expor informação, de forma a apoiar os alunos na oralidade e na escrita estando exposta por cima do quadro.

Sendo uma escola de cariz pública, esta era uma sala usada por várias turmas para as aulas curriculares. Em contrapartida, as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) decorriam noutra sala.

Importa referir que também foi possível utilizar o espaço exterior para desenvolver algumas atividades. Segundo Neto (2020), os espaços exteriores desempenham um papel importante para “despertar as forças do inconsciente e de se identificar com a sua realidade interior e o mundo que as rodeia” (p. 29).

Todavia, este espaço de ensino apresentava condições para promover a aprendizagem dos alunos.

#### **5.4.1. Organização do tempo do 1.º B**

A Matriz Curricular descrita no Decreto-Lei n.º 55/2018 define a distribuição da carga horária para cada componente curricular no 1.º CEB. Esta distribuição horária funciona como um guia para as escolas e docentes, ao detalhar a carga semanal correspondente a cada componente curricular. Desta forma, a AFC, presente em todas as escolas, possibilita a adequação da carga horária às planificações dos Professores, garantindo um currículo ajustado às características e necessidades dos alunos. Desta forma, a escola, tal como acontece noutras escolas, no início do ano letivo 2022/2023, foi definido o horário para a turma do 1.º B, conforme ilustrado no Quadro 2.

**Quadro 2**

*Horário das atividades curriculares da turma do 1.º B*

<b>TURMA – 1.º B</b>					
<b>Professora Titular</b>					
<b>Diretora de Turma</b>					
	<b>2.ª F</b>	<b>3.ª F</b>	<b>4.ª F</b>	<b>5.ª F</b>	<b>6.ª F</b>
<b>8 H 15</b>  <b>13 H 15</b>  AULAS CURRICULARES			TIC (08h15-09h15)		
	Lanche				
	Ed. Física (10h45-11h45)	Inglês (10h45-11h45)		Música (10h45-11h45)	
		Biblioteca (11h45-12h45)			
13h15 - 14h15	Almoço				
<b>14 H 15</b> <b>15 H 30</b>	Inglês	Exp. Plástica	Biblioteca	Estudo	
15 h 30 - 16 h	Lanche				
<b>16 H</b> <b>17 H 15</b>	TIC	Estudo	Ed. Física	Música	
<b>17 H 15</b> <b>18 H 15</b>	OTL	OTL	OTL	OTL	OTL

É de referir que o horário das disciplinas curriculares de português, matemática e estudo do meio podiam sofrer alterações conforme os conteúdos abordados, o progresso dos alunos e diante de outras circunstâncias pedagógicas que assim o requeressem. De forma geral, as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) decorriam no período da tarde, após o almoço, entre as 14h15 e as 18h15, enquanto as Componentes Curriculares eram realizadas no turno da manhã, entre as 8h15 e as 13h15.

Ao longo do estágio, recebia semanalmente um guião que detalhava as áreas a serem trabalhadas, bem como o tempo disponível para a planificação das atividades.

### 5.4.2. O grupo de alunos do 1.º B

A turma com a qual tive a oportunidade de realizar a PP II era constituída por dezasseite alunos, dos quais nove eram do sexo masculino e oito do sexo feminino, com uma média de seis anos de idade.

O grupo de alunos apresentava uma grande diversidade e destacava-se pelo empenho, interesse, dedicação e comprometimento na realização das atividades propostas. No entanto, havia alunos que se dispersavam rapidamente e era visível a falta de estudo. Das fragilidades assinaladas no PCT, os que mais se evidenciavam eram: compreensão oral e escrita, pesquisa, seleção e organização da informação, aplicação de conhecimentos, capacidade de questionar/problematizar/resolver problemas, raciocínio lógico/abstrato e hábitos e métodos de trabalho e de estudo. Desta forma, foram implementadas ações que visavam auxiliar os alunos a superar as dificuldades que apresentavam.

De referir que, três alunos usufruíam de medidas universais de suporte à aprendizagem e à inclusão, sendo monitorizados de forma mais regular na sala de aula como nos momentos das avaliações. Revelavam alguma dificuldade em manter o foco durante as aulas e apresentavam agitação, o que, por vezes, comprometia a execução de determinadas atividades. Revelavam alguma impaciência, porém demonstravam entusiasmo e vontade de aprender. Desta forma, as suas mesas eram colocadas próximas à da Professora, garantindo um acompanhamento mais direto durante a execução de algumas atividades.

Durante as atividades coletivas, era necessário recordar as regras definidas pela Professora Cooperante, a fim de assegurar que os alunos não falassem ao mesmo tempo e que a opinião e a vez de cada um fosse respeitada. O mesmo ocorria quando as tarefas eram realizadas em pequenos grupos, uma abordagem que não era muito utilizada pela Professora Cooperante.

A turma mostrava-se bastante receptiva a conteúdos visuais, o que me levou a adotar essa estratégia ao abordar diversas atividades. Continuamente, demonstraram grande entusiasmo ao participar em trabalhos de grupo e nas atividades experimentais. Em síntese, a turma demonstrava um bom desempenho nas diversas áreas. As áreas que despertavam mais interesse da turma eram a matemática e o estudo do meio.

Quanto às relações interpessoais, a turma demonstrou ser receptiva, acolhedora, mostrando, na maioria das vezes, carinho e simpatia ao longo do período de estágio.

## 5.5. Questão-problema da Prática Pedagógica II

Ao longo da semana de observação deste estágio, tive a oportunidade de observar e conhecer a metodologia de trabalho da Professora Cooperante, assim como analisar o desempenho dos alunos, reconhecendo as suas fragilidades quanto as suas potencialidades. Ao comparar as informações recolhidas durante a observação com o Plano Curricular de Turma (PCT), foi possível compreender melhor as estratégias implementadas para atender às necessidades e desenvolver as competências dos alunos.

No que se refere às aprendizagens curriculares, dois alunos demonstravam grandes dificuldades na assimilação e posterior aplicação dos conteúdos. Por essa razão, precisavam de um tempo adicional além do previsto para conseguir concluir as atividades propostas e do Apoio da Docente de Apoio Pedagógico Acrescido.

Uma aluna demonstrava certa resistência em seguir as instruções da Professora, especialmente quando lhe era pedido que realizasse exercícios na sala de aula. Frequentemente, expressava desconforto, alegando uma dor na mão, o que a levava a evitar a escrita. Porém, parecia ser uma questão de falta de motivação, pois, ao receber apoio ou incentivo, acabava por realizar as tarefas propostas. Ocasionalmente, iniciava o dia de bom humor apresentando entusiasmo e vontade de aprender. Contudo, após o intervalo, essa atitude já não se mantinha.

O principal desafio observado estava relacionado com a falta de motivação, o que resultava em dificuldades de aprendizagem, especialmente na aplicação dos conhecimentos nas áreas de português, matemática e estudo do meio.

Assim, seguindo a mesma abordagem da PP anterior, formulei uma questão de investigação ação: **Como promover a curiosidade dos alunos do 1.º B na aprendizagem e na aplicação de conhecimentos das diferentes áreas curriculares?**

Neste sentido, procurei desenvolver atividades que incentivassem o trabalho em equipa, reforçando a importância de um ambiente saudável e harmonioso entre os alunos, além de estimular a curiosidade dos alunos utilizando os recursos audiovisuais.

Por conseguinte, tornou-se pertinente definir para esta turma este problema de I-A que me permitiu planificar uma variedade de atividades interdisciplinares que dessem resposta e que, de alguma forma, resolvessem ou minimizassem o problema da turma.

### 5.5.1. Momentos de aprendizagem

Com base na questão formulada (Como promover a curiosidade dos alunos do 1.º B na aprendizagem e na aplicação de conhecimentos das diferentes áreas curriculares?) e seguindo uma abordagem interdisciplinar, evidenciarei as atividades que desenvolvi durante este estágio, com o objetivo de responder ao problema identificado e contribuir para a sua resolução.

Além disso, destaca-se que, a implementação e execução das atividades foi realizada em conformidade com as diretrizes da Orientadora Científica e da Professora Cooperante.

#### a) Fomentar a aprendizagem cooperativa

Segundo Moreira (2019), a aprendizagem cooperativa promove uma atitude mais positiva tanto em relação à equipa educativa quanto aos colegas da turma. Além disso, aperfeiçoa as competências sociais e a empatia, enquanto contribui para uma maior retenção de conteúdos e um aumento da motivação.

Considerarei que o ensino alicerçado na aprendizagem cooperativa não implica a realização constante de trabalhos em grupo, mas sim a criação de momentos em que os alunos possam aprender em conjunto (Morgado, 2003). Neste sentido, é fundamental que os Professores se afastem do modelo tradicional de ensino e atuem de forma a promover a autonomia, a responsabilidade e a participação ativa dos alunos.

É importante destacar que o jogo desempenha um papel significativo na aprendizagem dos alunos, promovendo a adaptação a situações imprevistas, tanto no âmbito motor quanto no emocional e social (Neto, 2020). Além do mais, esta metodologia permite que os alunos desenvolvam maior segurança e autonomia, enquanto experimentam atividades criativas.

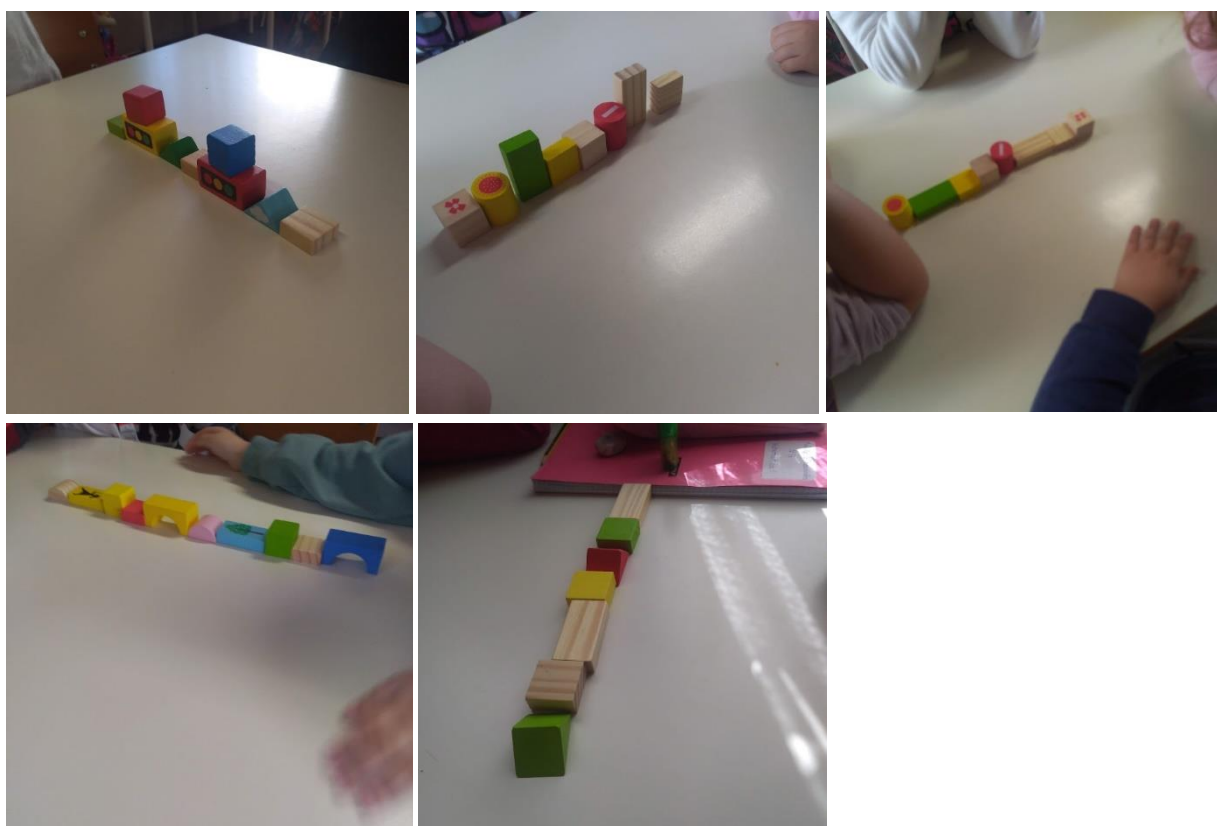
Tendo em conta as características dos alunos do 1.º ano e a importância de os envolver nas atividades da sala de aula, procurei fomentar momentos de colaboração entre eles.

Desta forma, na segunda semana de intervenção pedagógica e na área curricular da matemática, para uma melhor compreensão sobre o conteúdo: Sequências e Regularidades, propus aos alunos a formação de grupos de trabalho com três elementos e distribuí diferentes blocos de madeira a cada grupo. Após cada grupo criar a sua sequência (ver Figura 26), apresentou-a à turma. O objetivo deste trabalho era criarem juntos uma sequência, partilharem ideias entre si, o espírito de equipa/cooperação entre cada aluno/grupo, além de estimular as relações pessoais e o envolvimento de cada um na sua aprendizagem. De forma geral, o tra-

balho de grupo decorreu de forma harmoniosa pelos diferentes grupos, à exceção de duas meninas de grupos diferentes que estavam chateadas, não participaram na montagem da sequência, ficaram no seu canto, como se pode verificar no diário reflexivo da 2.<sup>a</sup> semana referente à PP II, do dia 14 de março de 2023 (...) duas meninas de grupos diferentes estavam chateadas e “amuadas”.; (...) não ajudaram o seu grupo a montar na mesa a sequência, continuaram exatamente como estavam. – Pasta C).

## Figura 26

*Criação de Sequências e Regularidades em grupo*



Consequentemente, na quarta semana de intervenção pedagógica na área do português propus aos alunos um jogo denominado: Bingo das sílabas (ver Figura 27). Primeiramente, pedi que formassem grupos com três elementos em cada equipa. Seguidamente, distribuí às diferentes equipas/alunos o bingo das sílabas e expliquei como iria decorrer o mesmo. As sílabas estavam dentro de uma caixa. Tirava uma sílaba de cada vez, lia em voz alta e mostrava à turma. Por sua vez, os alunos tinham de estar atentos, pois a equipa que tivesse a sílaba exibida tinham de assinalar com um X por cima da mesma. Quando terminassem de assinalar todas as sílabas, tinham de proferir Bingo. De referir que o jogo terminou após todas as

equipas terem completado o seu Bingo das Sílabas. O meu propósito com esta atividade foi favorecer aprendizagens estimulantes, dinâmicas, conduzindo à assimilação e consolidação de conteúdos, além de enriquecer o ambiente na sala de aula de forma lúdica e prazerosa.

De referir que o jogo foi bem aceite pelos alunos, no fim pediram várias vezes para repetir assim como nos dias subsequentes. No próprio dia repetimos uma vez atendendo a que tínhamos tempo até ao fim da aula, no entanto, nos dias a seguir já não foi possível repetir. (diário reflexivo da 4.<sup>a</sup> semana de intervenção, da PP II, dia 27 de março de 2023, Pasta C).

Estou convencida de que este jogo foi, sem dúvida, um dos que mais incentivou e impulsionou os alunos durante toda a minha prática pedagógica. Demonstraram entusiasmo ao participar e frequentemente pediam que atividades semelhantes fossem realizadas mais vezes na sala de aula.

### Figura 27

*Bingo das Sílabas realizado em grupo*



#### **b) Despertar o interesse dos alunos através dos meios audiovisuais**

A utilização dos media na educação tem como objetivo ampliar as perspetivas e enriquecer o conhecimento sobre o mundo (Pereira et al., 2014).

A teoria construtivista e construcionista convergem ao considerarem que a aprendizagem acontece através da interação entre o indivíduo e o objeto, envolvendo a assimilação e a reflexão sobre novas experiências ou informações previamente adquiridas. Além disso, envolve o processo de acomodação, onde a pessoa adapta as suas ações, pensamentos e até conceitos com base na integração de novos conhecimentos e informações (Clements & Nastasi, 2002).

Desta forma, promoveram-se momentos de partilha de conhecimentos através da exibição de vídeos. Além disso, utilizaram-se plataformas online para reforçar os conteúdos abordados.

A partir da segunda semana de intervenção pedagógica passei a planificar e preparar as aulas de TIC. Atendendo a que não havia nem dispunha de recursos tecnológicos na sala de aula, utilizava este momento como mote para a introdução de conteúdos a abordar de seguida na sala de aula ou para consolidar temas. Posto isto, na quarta semana de estágio, inici-ei a aula de TIC com a visualização de um vídeo explicativo (ver Figura 28) sobre os dias da semana. De seguida, fiz algumas perguntas aos alunos sobre o vídeo (exploração oral). Sucessivamente, os alunos realizaram um jogo (quiz) no computador sobre os dias da semana. De salientar que os alunos ligaram o computador, acederam ao google e seguiram as orientações dadas por mim (Estagiária) e pela Professora Cooperante, a fim de acederem ao site para realizarem o jogo. Enquanto isso, passava pelos alunos com o intuito de apoiar/ajudar quem precisasse de ajuda. Posteriormente, iniciamos o jogo, no qual, a leitura das perguntas foi feita pela Estagiária. Os alunos tinham quatro opções de resposta e um tempo para responder. No fim, verifiquei o número de respostas corretas e incorretas dadas pelos alunos, de modo a observar o número de respostas corretas e incorretas e se havia dificuldades/dúvidas.

No início das respostas, houve algumas erradas, mais para o fim do jogo, todos acertaram na resolução. (diário reflexivo da 4.<sup>a</sup> semana de intervenção, da PP II, dia 29 de março de 2023, Pasta C).

Com esta atividade pretendia que os alunos recapitulassem o conteúdo de forma diferente, desenvolvessem competências digitais, usassem as tecnologias, explorassem o jogo, desenvolvessem a linguagem, o conhecimento, formulassem hipóteses e tomassem decisões.

### **Figura 28**

*Alunos a visualizarem um vídeo explicativo na Sala de TIC*



### c) Usar as expressões como ferramenta de reforço dos conteúdos

A integração das artes na educação permeia todas as Áreas Curriculares, uma vez que a expressão artística promove a inclusão e permite a criação de diversas sinergias (Morgado et al., 2015). De acordo com o artigo 21.º, alínea 6, do D-L n.º 55/2018, a Educação Artística deve ter um papel de destaque no Ensino Básico.

Assim, as atividades que integraram a componente artística revelaram-se motivadoras e ajustadas às competências de cada aluno, sendo utilizadas para enriquecer temáticas.

Desta forma, na sexta semana de intervenção pedagógica, na área do estudo do meio e atendendo a que era véspera do feriado (25 de abril), foi pertinente e importante dialogar com a turma sobre o tema de uma forma concisa. Inicialmente, questionei os alunos sobre o feriado, porque o celebramos, a sua importância. Seguidamente, expliquei de forma resumida a Revolução de 25 de abril de 1974. Posteriormente, seria para construir um cravo com papel crepe (verde e vermelho). No entanto, tendo em conta a hora não foi possível construí-lo. Porém, ouviram a canção: *Somos livres*, cantaram e dançaram ao som da música. Todavia, no dia seguinte, após a aula de TIC, construíram o cravo (atividade não realizada do dia anterior) (ver Figura 29). Distribuí o material a cada aluno, expliquei os passos para a construção do cravo, apoiei e monitorizei.

A turma demorou mais tempo do que o previsto, alguns alunos manifestaram dificuldade na execução da atividade, como podemos conferir no diário reflexivo da 6.ª semana de intervenção, referente à PP II, do dia 26 de abril de 2023, **A meu ver não iria levar muito tempo a concluir o cravo, uma vez que era só colar o papel crepe, no entanto, não foi isso que aconteceu, Pasta C).**

Com esta atividade pretendia que os alunos construíssem o seu cravo, comunicassem e representassem ao som da música, enriquecessem a sua experiência visual e plástica, desenvolvessem a sua sensibilidade estética e artística, construíssem relações entre o olhar, o ver e o fazer, além de apreciarem o seu trabalho e o dos seus colegas. Experimentar materiais

### Figura 29

*Construção de um cravo com papel crepe*



### 5.5.2. Avaliação da mediação de Investigação-Ação

A questão definida no início da PP II foi tida em conta nas planificações semanais desenvolvidas ao longo das nove semanas de estágio. Assim, é importante destacar que, durante as intervenções, foi possível notar uma evolução positiva nos alunos quanto às suas atitudes, aos conhecimentos adquiridos e às competências práticas desenvolvidas. Para isso, foram implementadas diferentes atividades com o intuito de manter um bom nível de interesse, compromisso e satisfação dos alunos.

Logo, foram promovidas atividades que estimulassem a autonomia dos alunos através da prática ativa, isto é, aprender fazendo. De igual forma, a articulação entre as diferentes disciplinas possibilitou o fortalecimento dos conhecimentos e competências. Além disso, a manipulação e a exploração dos distintos materiais, juntamente com o uso de recursos tecnológicos e a interação com as expressões contribuíram para atender aos diferentes estilos de aprendizagem.

Crê-se que os momentos de aprendizagem selecionados foram apropriados para os objetivos estabelecidos, uma vez que os alunos mantiveram o interesse, através das conversas, produções, comportamentos e registos, conseguiram demonstrar os conhecimentos adquiridos.

Desde o início do estágio, procurei entender e compreender os interesses dos alunos, conhecer melhor a turma, as atividades já desenvolvidas, o tipo de tarefas que mais os motivavam, as suas dificuldades, o que ajudou na definição e justificação do problema, além de influenciar na escolha das metodologias para as intervenções e nas decisões sobre as planificações.

A diversidade de materiais e as atividades proporcionadas aos alunos foram fundamentais, funcionando como recursos importantes que poderão ser reutilizados em futuras ações pedagógicas.

É importante destacar que a questão não ficou completamente resolvida, o que implicou a necessidade de a Professora Cooperante reconsiderar e criar um ciclo de intervenção que seja capaz de abordar e solucionar o problema de forma eficaz.

## 5.6. Reflexão sobre a Prática Pedagógica II com o 1.º B

A PP II decorreu numa Escola Pública, especificamente numa turma do 1.º ano de escolaridade, no período de março a maio de 2023, totalizando 120 horas de estágio.

Esta retrospectiva fez-me recordar diversos momentos vividos durante a PP II, deixando-me com saudades da turma que me recebeu de forma tão acolhedora. Este desafio foi uma experiência valiosa e singular, permitindo-me evoluir como futura Professora e, acima de tudo, crescer a nível pessoal.

No início, senti muita insegurança em relação à responsabilidade de promover nos alunos as competências de leitura e escrita, assim como no acompanhamento individual dos alunos com medidas seletivas. Percebi que estas dificuldades tiveram impacto, especialmente na organização e gestão do tempo.

Contudo, à medida que o estágio avançava e eu compreendia melhor a dinâmica das aulas, comecei a sentir-me mais segura diante dos desafios. Deste modo, ao longo do estágio, procurei estar sempre atenta, superando as dificuldades e valorizando as potencialidades do grupo. Para isso, utilizei atividades lúdicas variadas e apropriadas aos processos de aprendizagem dos alunos. A turma demonstrava grande entusiasmo em realizar trabalhos de grupo, especialmente quando se tratava de atividades práticas e experimentais.

No entanto, esta jornada não teria sido tão valiosa se não tivesse contado com o apoio da Professora Cooperante tão dedicada e atenta. A Professora Cooperante tornou-se uma amiga, sempre presente e disposta a colaborar, oferecendo ajuda ao longo de todo o trabalho que planeei e executei com a turma. A cordialidade que recebi foi constante por todo o corpo docente e não docente da instituição, que esteve sempre atento para tornar esta experiência de aprendizagem o mais enriquecedora possível.

O estágio constitui uma etapa da aprendizagem que viabiliza a integração entre a teoria e a prática. Esta experiência envolve um carácter investigativo, uma observação participante mais detalhada e aprofundada, bem como uma reflexão contínua que contribua para a compreensão da PP e dos métodos aplicados (Pimenta & Lima, 2005-2006).

A planificação foi elaborada de forma ajustada, com finalidades educativas definidas e em conformidade com os contextos específicos da ação pedagógica (Pais & Monteiro, 2002). É importante notar que a planificação foi estruturada para prevenir interrupções desnecessárias e manter a fluidez entre as diversas fases da aula. Adicionalmente, a transição entre as várias componentes curriculares ocorreu de forma fluida, assegurando a conexão entre os temas tratados. Esta integração entre as áreas curriculares possibilitou a junção e a aplicação de conhecimentos, atitudes e métodos.

Quanto à turma, além das dificuldades nas áreas da leitura, escrita e resolução de problemas, era necessário também gerir os comportamentos. Assim, procurei reforçar os valores relacionados com a convivência em sociedade, o que, por sua vez, contribuiu para o aumento

do bem-estar e da motivação para o processo de aprendizagem. Além de que, o elemento "criatividade" foi um grande desafio para mim, pois nem sempre consegui elaborar atividades ou recursos variados e sair dos métodos mais convencionais. Apesar disso, acredito que as atividades realizadas foram variadas, apropriadas e envolventes, incluindo jogos, músicas, dramatizações, atividades práticas e o uso de tecnologias.

Com o tempo, consigo avaliar o trabalho feito de forma positiva, embora reconheça algumas falhas que, se ajustadas, poderiam melhorar ainda mais a qualidade do trabalho realizado. Gostaria de ter promovido mais atividades em grupo e proporcionado à turma experiências de aprendizagem em contextos novos. Esta PP ficará na memória como uma experiência única e enriquecedora. Foi fundamental para o meu desenvolvimento enquanto futura Professora. Aprendi a estar mais atenta às capacidades e necessidades de cada aluno, procurando trazer para a sala de aula atividades e abordagens que correspondessem às suas expectativas, de forma a manter o seu envolvimento e motivação ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Para finalizar esta reflexão, estou convencida de que consegui deixar uma marca positiva em cada aluno/a através do meu empenho, dedicação e atenção. Da mesma forma, a turma marcou-me com o seu interesse, evolução na aprendizagem e interação com os colegas.

## **Capítulo VI – Prática Pedagógica III, em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico - 3.º ano de escolaridade**

Este capítulo final é reservado à apresentação e análise reflexiva da prática pedagógica III desenvolvida no contexto do 1.º Ciclo, junto de uma turma do 3.º ano de escolaridade. A estrutura é semelhante à dos capítulos anteriores, com a diferença de que não inclui o projeto de investigação-ação.

Assim como nos estágios anteriores, esta PP foi conduzida sob a orientação de uma Professora Cooperante e de uma Orientadora Científica da Universidade da Madeira, com uma carga horária total de 120 horas, distribuídas ao longo dos meses de outubro, novembro e dezembro de 2023. O estágio abrangeu dois momentos distintos: o período de observação participante e o de intervenção.

### **6.1. Contextualização do ambiente educativo**

Ciente da importância de compreender o ambiente educativo para orientar a intervenção, procedeu-se à observação do meio envolvente da escola, da sala de aula, da turma e do contexto familiar dos alunos.

Destaca-se que, para tal, foi crucial consultar diversos documentos, como o PEE e o PCT, os quais, forneceram informações pormenorizadas sobre a escola, os alunos e o respetivo contexto familiar.

#### **6.1.1. Caracterização do meio envolvente<sup>7</sup>**

A PP III decorreu numa escola situada na freguesia de São Martinho, concelho do Funchal. A dita freguesia foi criada em 1579, através de um alvará régio datado de três de março. De acordo com os dados dos Censos de 2021, possui uma população de 26929 habitantes e abrange uma área total de 7,98 km<sup>2</sup>.

---

<sup>7</sup> As informações mencionadas neste tópico foram extraídas do PEE (2021/2025). Além do PEE recorri à consulta do PCT e PAA.

Em termos de localização geográfica, a freguesia de São Martinho confina a norte com Santo António, a este com São Pedro e Sé, a oeste com o concelho de Câmara de Lobos e a sul com o Oceano Atlântico. A freguesia conta com um amplo leque de infraestruturas e estabelecimentos educativos, abrangendo desde Creches até ao Ensino Secundário e Profissional. Recentemente, foi construído na área o Hospital Privado da Madeira, assim como um vasto espaço comercial, o *Leroy Merlin*.

A escola fica situada no litoral sul da freguesia, onde se concentra a maior parte das unidades hoteleiras. É uma área com imensa densidade populacional, composta por diversos bairros habitacionais, sociais e comerciais, sendo o centro comercial *Fórum Madeira* um dos principais pontos de destaque. A freguesia possui diversos espaços de lazer e balneárias.

## 6.2. Conhecendo o Estabelecimento Educativo<sup>8</sup>

A escola pertence à freguesia de São Martinho, concelho do Funchal.

Foi inaugurada no dia um de outubro de 2004, e no ano letivo de 2004/2005, deu início ao Projeto Escola a Tempo Inteiro (ETI).

Esta instituição de ensino pública acolhe os alunos residentes na área de grande aumento habitacional. O horário de funcionamento da escola está organizado em dois turnos: o da manhã, das 8h15m às 13h15m, e o da tarde, das 13h30m às 18h30m.

A área total de construção do edifício escolar é de 1.562,28 m<sup>2</sup>.

De acordo com a informação obtida no PEE e considerando a disposição do terreno, o edifício foi projetado em dois níveis de construção, com duas entradas distintas para o edifício, que possui três andares. Na parte mais baixa do edifício (Piso 0), encontra-se a entrada principal, que permite a ligação às três salas destinadas à Pré-Escolar, uma sala de atividades plásticas, um gabinete para a Pré-Escolar, uma arrecadação para materiais, uma arrecadação para materiais de limpeza, instalações sanitárias para a Pré-Escolar, instalações sanitárias para os/as alunos/alunas, instalações sanitárias para Professores e/ou pessoal auxiliar, instalações sanitárias para deficientes, elevador e escada de acesso aos pisos superiores, recreio exterior com escorrega e o recreio coberto. A segunda entrada (Piso 1) encontra-se no nível superior e proporciona acesso à zona de recreio adjacente à sala polivalente, à entrada da cozinha, à área do campo polidesportivo, secretaria, alpendres (recreios cobertos), espaços para

---

<sup>8</sup> As informações mencionadas relativas a este tópico foram retiradas do PEE (2021/2025). Além do PEE recorri à consulta do PCT.

o pessoal auxiliar, instalações sanitárias do pessoal auxiliar e/ou Professores, balneários, vestiários, instalações sanitárias para alunos/alunas e Professores de apoio ao campo de jogos, um gabinete de atendimento aos Encarregados de Educação, arrecadação de material de desporto, central de aquecimento, elevador e escadas de acesso ao piso superior e inferior. Esta plataforma dispõe também de um acesso direto ao exterior, destinada à comunidade local, além de permitir ligação direta à área de recreio do 2.º andar. Todavia, no Piso 2, encontra-se quatro salas de aula (atividades curriculares), uma sala para atividades musicais, dramáticas e culturais, uma sala para vídeo/informática, uma biblioteca, uma sala de convívio e trabalho para Professores, um gabinete de direção, instalação sanitária de apoio ao piso, uma arrecadação de material de limpeza e o elevador e as escadas de acesso aos pisos inferiores.

Em 2009/2010, o sótão foi remodelado, dando lugar a três gabinetes de apoio, e foi instalada uma cobertura na área externa adjacente ao refeitório.

Ao longo dos últimos quatro anos, a escola obteve diversos equipamentos e materiais graças aos projetos e parcerias estabelecidas entre a Escola, a Associação de Pais, a Junta de Freguesia, a Arca e a Câmara Municipal do Funchal.

No que diz respeito aos recursos humanos, recebe crianças na valência da EPE e do 1.º CEB, com idades compreendidas entre os três e os onze anos. Em relação ao corpo docente, dispõe de um conjunto de trinta e oito Professores. Além disso, conta com dezassete colaboradores do corpo não docente.

### **6.3. O Projeto Educativo de Escola**

Esta EB1/PE, à semelhança de outras instituições de educação e ensino, estabeleceu entre os anos de 2021 a 2025 um PEE denominado de “**Criança ativa, criança participativa**”, tendo como principal objetivo fomentar o sucesso escolar. Para isso, procurou-se considerar as necessidades, interesses, opiniões e desafios das crianças/alunos, promovendo a sua participação ativa na elaboração do currículo e na construção do seu conhecimento. Para além disto, pretendeu-se promover o comportamento assertivo em contexto escolar, encorajar os alunos na aprendizagem da Matemática, Ciência e Tecnologia, fomentar hábitos regulares de leitura e escrita, garantir uma elevada taxa de aproveitamento escolar, incentivar a participação dos Encarregados de Educação/Família na vida escolar, promover atividades que fomentem a multiculturalidade, estimular uma atitude pró-ativa no que diz respeito à consciência

social e à vivência em cidadania e desenvolver a iniciativa/participação ativa dos alunos/crianças nas atividades a desenvolver na escola.

Nesta perspectiva, e tendo em conta vários documentos orientadores do processo de ensino-aprendizagem, é no Projeto Educativo de Escola que se formaliza um compromisso coletivo de toda a comunidade educativa para assegurar uma educação de elevada qualidade e excelência.

#### **6.4. Conhecendo a Sala do 3.º B**

As salas de aula devem estar estruturadas e equipadas de maneira a atender aos interesses e necessidades dos alunos. Para isso, a docente deve ser capaz de organizar esses espaços, tornando-os adequados às diferentes atividades diárias de aprendizagem, além de considerar os gostos e interesses dos alunos.

A sala onde desenvolvi o meu trabalho era ampla, bem organizada e beneficiava de luz natural (ver Figura 30). A sala era utilizada conjuntamente com uma turma do 1.º ano e, de acordo com as orientações das duas Professoras, as mesas foram dispostas em filas paralelas, colocadas umas atrás das outras. À frente das mesas e, centralmente, um quadro interativo. Logo ao lado, ligeiramente à direita estava um quadro branco. Os quadros estavam ao alcance dos alunos e o espaço entre as mesas permitia uma movimentação fácil pela sala. Estrategicamente, os alunos que apresentavam dificuldades estavam sentados nas três primeiras filas. Além do mais, na parte superior dos quadros, estavam afixados materiais de apoio para ajudar no desenvolvimento da escrita e da matemática.

A sala era espaçosa e contava com algumas janelas na lateral direita, garantindo uma entrada de luz natural. Ao entrar na sala, do lado esquerdo, estavam os cabides para os alunos e placards destinados à exposição dos seus trabalhos. No fundo da sala, havia um lavatório com torneira e sabão e, ao lado, quatro armários destinados ao armazenamento dos materiais dos alunos.

**Figura 30***Sala de aula do 3.º B*

De acordo com Morgado (2003), a disposição da sala de aula deve ser estruturada de modo a facilitar a diferenciação pedagógica, garantindo que todos os alunos tenham oportunidades de aprendizagem. Desta forma, acreditamos que os materiais disponíveis na sala de aula estavam bem organizados e apropriados, o que favorecia o processo de aprendizagem, uma vez que os alunos podiam consultar as informações expostas para escrever corretamente.

#### **6.4.1. Organização do tempo do 3.º B**

Conforme descrito no ponto 5.4.1. deste relatório de estágio, todas as escolas, de acordo com a Matriz Curricular estabelecida no DL n.º 55/2018, devem criar um horário anual. Este horário serve como uma orientação tanto para os docentes quanto para os alunos, permitindo que estes organizem a sua semana de acordo com as diversas áreas de conteúdo.

Este horário proporciona aos docentes uma organização mais clara e detalhada dos conteúdos a serem lecionados, bem como as horas semanais dedicadas a cada área de aprendizagem.

Quanto a esta turma do 3.º ano B, a escola seguiu uma estrutura comum a muitas outras instituições de ensino, alocando os 3.º e 4.º anos de escolaridade ao turno da tarde (ver Quadro 3).

O horário apresentado foi ajustado de forma flexível e atualizado com o consentimento da Professora Cooperante, de acordo com os objetivos e conteúdos a serem abordados, visando manter uma sequência lógica e fluida, sem interrupções. Para isso, foi realizada uma gestão flexível do tempo, tendo em conta as horas semanais de cada área curricular, como também as necessidades específicas da turma.

### Quadro 3

*Horário das atividades curriculares da turma do 3.º B*

Ano Letivo 2023/2024

Horas	2ª Feira	Sala	3ª Feira	Sala	4ª Feira	Sala	5ª Feira	Sala	6ª Feira	Sala
08:15 - 08:45	OTL		OTL		OTL		OTL		OTL	
08:45 - 09:45	Baú da Leitura	9	Biblioteca	9	Educação Física	P	Expressão Artística	10	Estudo	9
09:45 - 10:45	Estudo	10	Expressão Plástica	1	Estudo	9	Educação Física	P	Expressão Artística	10
11:15 - 12:15	Inglês	10	Clube das Ciências	1	TIC	8	Matemática Divertida	9	TIC	8
12:15 - 13:30	Almoço									
13:30 - 15:30	Aulas Curriculares		Aulas Curriculares		Aulas Curriculares		Aulas Curriculares		Aulas Curriculares	
16:00 - 18:30	(17:00 - 18:00) Expressão Artística	10	(13:30 - 14:30) TIC	8	(13:30 - 14:30) Inglês		(13:30 - 14:30) Inglês		(14:30 - 15:30) Educação Física	P

#### 6.4.2. O grupo de alunos do 3.º B

A turma onde desenvolvi a PP III era constituída por vinte alunos, sendo dez meninas e dez meninos, com idades entre os sete e os oito anos.

No geral, a turma revelava-se heterogénea verificando-se algumas variações no ritmo de aprendizagem e na assimilação de conhecimentos.

A maior parte dos alunos revelava dinamismo, interesse pelas atividades escolares e grande entusiasmo em aprender. Além disso, aprendia com facilidade e respeitava as regras,

evidenciando um bom espírito crítico. Alguns, também demonstravam um elevado senso de responsabilidade e independência.

Os alunos eram muito participativos mostrando preferência por atividades variadas. Aprendiam através da experiência, da manipulação de materiais e de atividades de caráter lúdico, tal como jogos.

Apresentavam algumas dificuldades em manter a concentração e a organização assim como no desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático.

Para mais, dois alunos demonstravam insegurança e falta de confiança nas suas capacidades, achando e temendo não conseguir realizar ou aprender as tarefas propostas.

Relativamente ao ritmo de trabalho, a turma apresentava uma grande diversidade no ritmo de trabalho, com alguns alunos que demonstravam empenho, organização, autonomia, um bom ritmo de aprendizagem e facilidade na assimilação dos conteúdos (sete alunos). Havia também um grupo de alunos que, ocasionalmente, apresentava um ritmo de trabalho mais lento, principalmente devido à dificuldade de manter a atenção/concentração e à falta de autonomia (seis alunos). Este grupo de alunos apresentava grandes dificuldades na assimilação dos conhecimentos (Aprendizagens Essenciais). Todos os alunos deste último grupo referido anteriormente necessitavam de atenção constante e apoio individualizado por parte da Professora, pois não conseguiam realizar a maior parte das atividades propostas sem essa orientação direta. Quatro destes alunos apresentavam grandes dificuldades na leitura e escrita de palavras e de frases simples, bem como no raciocínio lógico e no cálculo mental.

Uma das alunas não tinha o português como língua materna, pois era originária da Ucrânia e veio para Portugal em março de 2022 devido à guerra no seu país.

Contudo, devido à diversidade presente na turma e às grandes lacunas evidenciadas por alguns alunos, foi fundamental implementar métodos de diferenciação pedagógica.

Quatro alunos usufruíam de medidas universais. Além disso, outros quatro beneficiam de medidas de apoio à aprendizagem e inclusão, abrangendo tanto medidas universais quanto seletivas. Estes alunos recebiam catorze horas de apoio especializado, organizados de maneira colaborativa e em regime de cooperação.

A turma exigia uma atenção cuidadosa na criação das planificações e um trabalho minucioso na criação de materiais, incluindo recursos tecnológicos que permitiam visualizar os conteúdos trabalhados, assim como materiais manipuláveis, garantindo que as aprendizagens eram realizadas de forma prática e concreta.

Para os alunos com maiores dificuldades, eram adotadas diversas estratégias, como o uso de esquemas, quadros, desenhos, gravuras, colagens, fotografias, pinturas, mapas, cores

simbólicas, sublinhados e símbolos visuais, recorrendo ao uso de imagens para facilitar a compreensão. Recorriam-se a materiais multimédia e diversos recursos digitais para apoiar o processo de aprendizagem.

A cooperação entre a Professora Titular, a Professora Especializada, a Professora de Apoio Pedagógico e a Professora de Estudo era fundamental, principalmente para apoiar todos os alunos.

De forma geral, a turma demonstrava ser bastante aplicada, curiosa, interessada, dedicada, embora apresentasse alguns comportamentos inadequados durante as atividades de enriquecimento curricular e nalguns momentos no recreio. Apresentavam um desempenho satisfatório nas diferentes áreas curriculares, com especial interesse e preferência por matemática e estudo do meio.

A turma acolheu-me de forma afável e, ao longo deste estágio, apesar dos desafios que surgiram, trabalhámos em conjunto para que pudessem assimilar o maior número de conhecimentos. Houve momentos em que a frustração e o medo fizeram-se sentir, chegando a questionar a continuidade desta PP III. No entanto, demonstraram carinho, empatia, amizade e espírito de colaboração ao longo do estágio.

## **6.5. Prática Pedagógica centrada nos alunos: estratégias**

Diferentemente do que ocorreu nas PP I e II, não precisei definir uma questão de investigação para orientar o estágio. Porém, durante a semana de observação, registei os desafios e as capacidades da turma, com o objetivo de desenvolver uma prática pedagógica centrada nos alunos, atendendo os seus objetivos e necessidades, em alinhamento com os conteúdos curriculares a serem abordados.

### **6.5.1. Momentos de Aprendizagem**

Com o objetivo de proporcionar uma aprendizagem centrada nos alunos, organizei um conjunto diversificado de atividades que atendessem às suas necessidades e mantivessem a motivação ao longo de todo o trabalho realizado durante a PP III. Assim, tive a preocupação de fomentar a interação entre os alunos, bem como estimular o interesse, a atenção e a capacidade de concentração, dado que estas eram algumas das principais fragilidades. Igualmente,

foram elaboradas com base nos objetivos delineados pelas AE, pelo PASEO, pelo PEE e pelo PCT. Para além disso, foram tidas em conta as diretrizes e sugestões da Orientadora Científica e da Professora Cooperante.

### **a) Utilizar as Técnicas de Avaliação Formativa (TAF)**

A análise das aprendizagens dos alunos é um elemento essencial na educação escolar e no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, sendo uma ferramenta indispensável para promover ajustes e adaptações no Sistema Educativo (Cosme et al., 2020). A avaliação dos alunos é crucial para impulsionar o processo de aprendizagem, tornando-se uma das ações pedagógicas e curriculares mais significativas para os professores (Cosme, 2018). De acordo com o D-L n.º 55/2018, de 6 de julho, artigo 22.º, é importante que a avaliação das aprendizagens seja feita de forma contínua e formativa, durante todo o desenvolvimento da ação pedagógica.

Na prática, a avaliação formativa desempenha um papel crucial no progresso das aptidões dos alunos. Este tipo de avaliação concede dados importantes para compreender o aluno, as suas capacidades, auxiliando na adaptação da planificação e na escolha mais adequada das metodologias (Lopes & Silva, 2012). Os autores referidos consideram que é um processo contínuo e flexível, que promove o envolvimento e estabelece uma relação positiva entre o docente e o aluno.

Ao proporcionar aos alunos a oportunidade de compreenderem o seu percurso no processo de ensino-aprendizagem, o docente favorece o desenvolvimento da sua autonomia na gestão das próprias aprendizagens (Cosme et al., 2021).

Tendo em conta as particularidades dos alunos, foram implementadas diversas TAF, que possibilitaram a identificação das dificuldades e a sua superação.

Segundo Lopes e Silva (2012), para que o professor implemente a avaliação formativa ao longo do processo de aprendizagem, deve considerar três etapas essenciais: antes (avaliação diagnóstica da posição inicial dos alunos), durante (acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, permitindo a diferenciação e o ajustamento de metodologias) e após (reflexão sobre as aprendizagens adquiridas, possibilitando a reestruturação de atividades para novas oportunidades de desenvolvimento).

De modo a consolidar e verificar se houve perceção ou não sobre as frações e a posição do numerador e do denominador, usei a TAF semáforo, na qual entreguei três tampas de

cores diferentes (vermelho, amarelo e verde) a cada aluno e uma folha pequena (ver Figura 31), a fim de responderem à questão **o que é uma fração e representar o lugar do numerador e denominador.** (diário reflexivo da 3.<sup>a</sup> semana de intervenção, da PP III, dia 25 de outubro de 2023, Pasta D). Conforme as dúvidas surgidas, **levantavam no ar a cor correspondente, no qual o vermelho, não tinham percebido, o amarelo, tinham percebido, mas ainda tinham dúvidas e o verde não tinham dúvidas e tinham realizado o seu trabalho.** (diário reflexivo da 3.<sup>a</sup> semana de intervenção, da PP III, dia 25 de outubro de 2023, Pasta D). De referir que **a maioria entendeu o que é uma fração, como representá-la e as posições do numerador e denominador, enquanto, dois alunos ainda têm alguma dificuldade em definir** (diário reflexivo da 3.<sup>a</sup> semana de intervenção, da PP III, dia 25 de outubro de 2023, Pasta D).

### Figura 31

*Implementação da TAF Semáforo*



Além disso, também usei a TAF bilhete de entrada (ver Figura 32) e de saída (ver Figura 33), de modo a perceber o que os alunos entendiam por igualdade de género. Num primeiro momento **à medida que foram terminando, entregaram à estagiária e, de uma forma breve, partilhei algumas opiniões, sem identificar as mesmas (...)** (diário reflexivo da 4.<sup>a</sup> semana de intervenção, da PP III, dia 02 de novembro de 2023, Pasta D). Após a explicação sobre o tema recorrendo a um friso cronológico e a elaboração de um cartaz coletivo sobre o tema seguido de exposição na sala, **“entreguei o bilhete de saída a cada aluno a fim de verifi-**

car os conhecimentos dos alunos após a explicação.” (diário reflexivo da 4.<sup>a</sup> semana de intervenção, da PP III, dia 02 de novembro de 2023, Pasta D).

Importa mencionar que este método de avaliação se revelou apropriado para a turma “pois, no início de uma forma geral abordaram o que era a igualdade de género, depois da explicação além disso deram alguns exemplos” (diário reflexivo da 4.<sup>a</sup> semana de intervenção, da PP III, dia 02 de novembro de 2023, Pasta D).

### Figura 32

*TAF Bilhete à entrada*

**Bilhete à entrada**

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Refere o que entendes por Igualdade de Género?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.

### Figura 33

*TAF Bilhete de saída*

**Bilhete à saída**

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

E agora, refere o que entendes por Igualdade de Género?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.

## b) Usar e manipular os recursos didáticos

Os materiais lúdicos, pela sua variedade, escolha criteriosa e pertinência pedagógica, permitem que os alunos desenvolvam respostas mais claras e fundamentadas. Por sua vez, o

ensino-aprendizagem torna-se mais interativo e motivador, contribuindo para o progresso contínuo do aluno (Pinheiro & Ramos, 2000).

Segundo Botas e Moreira (2013), os materiais de apoio ao ensino são recursos que podem ser manuseados e que auxiliam na realização das atividades desenvolvidas na sala de aula. Os autores mencionados classificam os materiais didáticos em três categorias distintas.

- Os materiais tradicionais usados regularmente no ensino, tal como os materiais manipuláveis, os jogos didáticos, fotocópias, revistas, livros;
- Os materiais que utilizam som e imagem para facilitar a aprendizagem, assim como o rádio, leitor de CD, DVD, vídeos, filmes;
- As ferramentas digitais e eletrónicas utilizadas para apoiar o ensino e a aprendizagem, como os programas informáticos, o computador, a internet, o tablet.

Considerando o grande valor pedagógico destes recursos, a sua aplicação favorecerá um maior envolvimento dos alunos, destacando o seu papel no processo de aprendizagem. De acordo com Vale (1999), o uso desses recursos promove a formação de imagens mentais, o que facilita a compreensão e a representação de conceitos abstratos. Cabe à professora analisar cuidadosamente os materiais que disponibiliza, garantindo que sejam manuseados de forma apropriada e relevante, com o objetivo de favorecer o desenvolvimento e a ampliação dos conhecimentos dos alunos (Diniz, 2018).

Assim sendo, ao abordar a descoberta da Ilha da Madeira recorri ao Google Maps para iniciar, pois pretendia que os alunos identificassem a Ilha da Madeira e que pudessem observar de outra perspetiva (diário reflexivo da 6.<sup>a</sup> semana de intervenção, da PP III, dia 13 de novembro de 2023, Pasta D). A meu ver foi positivo, pois os alunos aperceberam-se que podiam encontrar outros locais no Google Maps colocando o nome ou morada, ajudando a compreender os conceitos de geografia, como a leitura de mapas, a localizar no espaço onde se encontra ou pretende ir” (diário reflexivo da 6.<sup>a</sup> semana de intervenção, da PP III, dia 13 de novembro de 2023, Pasta D). Nesta sequência, para aprofundar os concelhos e as freguesias da Ilha da Madeira expus um mapa elaborado em cartolina e Eva (ver Figura 34) e pedi a colaboração de alguns alunos aleatoriamente para identificar o nome do concelho, retirar o cartão que se encontrava em cima da mesa da estagiária e colocar em cima da imagem (diário reflexivo da 6.<sup>a</sup> semana de intervenção, da PP III, dia 13 de novembro de 2023, Pasta D).

Depois de identificado os concelhos da Ilha da Madeira, incidi mais sobre o concelho do Funchal, dado que a maioria dos alunos residia neste concelho referindo a origem do nome, os descobridores, o dia do feriado municipal, as freguesias que pertencem ao concelho do

Funchal. No seguimento da temática propus aos alunos construírem o *flipbook* da sua localidade (ver Figura 35). Para isso, iriam redigir, desenhar, ilustrar, recortar e colar as folhas (diário reflexivo da 6.ª semana de intervenção, da PP III, dia 13 de novembro de 2023, Pasta D).

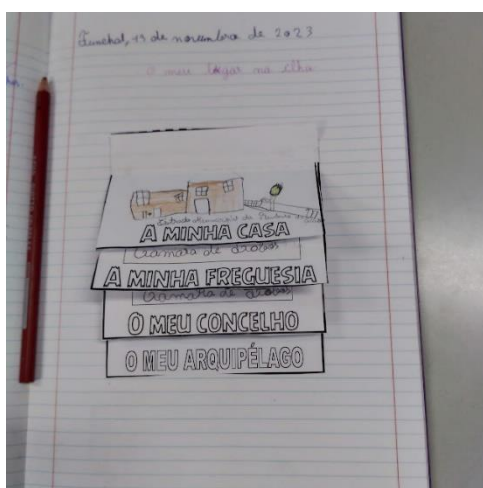
### Figura 34

*Mapa da Madeira construído em Eva*



### Figura 35

*Flipbook de um aluno*



Por conseguinte, para explicar as horas iniciei com um diálogo e apresentei dois relógios diferentes (o analógico e o digital). Seguiu-se a visualização de um vídeo no quadro interativo sobre o tempo. Posteriormente, realizaram um pequeno jogo a pares sobre as horas no

qual distribuí a cada par alguns relógios analógicos e à parte num envelope estavam as horas em formato digital e o que pretendia era que associassem as horas do relógio analógico com o digital (ver Figura 36) (diário reflexivo da 8.ª semana de intervenção, da PP III, dia 27 de novembro de 2023, Pasta D).

**Figura 36**

*Jogo de associação das horas do relógio analógico com o digital*



No dia seguinte, realizaram um jogo no computador sobre as horas (quiz), além de ouvirem uma canção intitulada *Tiquetaque – As horas e a tabuada do 5*. Além disso, propus aos alunos um pequeno jogo denominado *Relógio humano*, no qual pretendia que os alunos compreendessem o funcionamento dos ponteiros. Os pares deslocavam-se à frente, decidiam entre si quem era o ponteiro das horas e dos minutos e posicionavam-se dentro do relógio (ver Figura 37) de acordo com a hora expressa pela estagiária (diário reflexivo da 8.ª semana de intervenção, da PP III, dia 28 de novembro de 2023, Pasta D).

**Figura 37**

*Representação das horas e dos minutos realizado pelos alunos*



### **c) Fortalecer a relação interpessoal**

O 1.º CEB representa uma etapa fundamental na vida das crianças, sendo um período de aprendizagem, vivências e partilha, no qual os alunos têm a oportunidade de desenvolver novas competências e ampliar os seus conhecimentos.

Cada criança é um indivíduo singular, com características próprias, resultado do seu processo natural e espontâneo de socialização. É um percurso ininterrupto que tem início no nascimento e desenvolve-se ao longo da vida. A escola é um espaço que favorece a socialização, a aprendizagem, o desenvolvimento de competências e a mudança de comportamentos.

Neste sentido, o 1.º ciclo visa promover a formação integral do aluno, estimulando o desenvolvimento da consciência crítica e promovendo a sua participação e envolvimento na sociedade.

De acordo com o artigo 7.º da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), o Ensino Básico visa proporcionar uma formação abrangente e comum a todos os indivíduos, ajudando-os a explorar e desenvolver as suas aptidões e interesses. Além disso, visa aprimorar o raciocínio, a memória, o pensamento crítico, a criatividade, o sentido moral e a sensibilidade estética, com o intuito de favorecer o seu crescimento pessoal, respeitando os princípios de solidariedade social. Entre outros propósitos, ressalta-se a importância de garantir uma formação que integre de forma equilibrada o conhecimento teórico e prático, unindo o saber ao saber fazer, bem como promovendo a conexão entre a cultura escolar e a vivência do dia a dia. Além disso, promover o crescimento físico e motor, valorizar as atividades práticas e incentivar a educação artística, sensibilizando para diferentes formas de expressão estética e identificando e potenciando aptidões nessas áreas. Para mais, facultar aos alunos vivências que estimulem a maturidade cívica e sócio afetiva, fomentando comportamentos e hábitos positivos de convivência e colaboração, tanto no contexto familiar como na sua participação ativa e responsável na sociedade.

As emoções são essenciais nas relações humanas, a sua regulação favorece a conexão com os outros e promove uma melhor qualidade de vida. As emoções ajudam-nos a refletir e a perceber se tudo está a decorrer de forma favorável, fornecendo indicações que nos permitem responder adequadamente às interações com os outros.

De acordo com Ekman (1992), todas as emoções estão associadas a uma série de expressões faciais e corporais que são universais. Independentemente da cultura, origem étnica ou cor da pele, é possível identificar expressões de emoções como medo, raiva, tristeza, alegria, nojo ou surpresa.

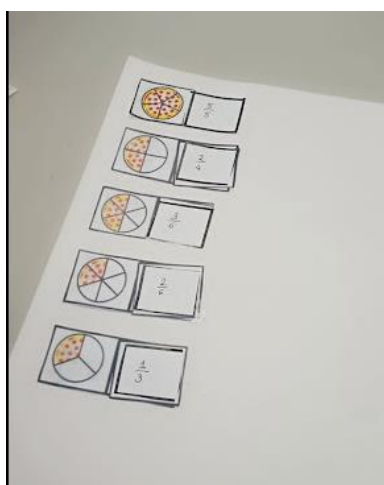
Em conformidade com Denham (1998), a emoção e a cognição operam geralmente de maneira integrada na formação da experiência emocional. Estas ajudam a regular o comportamento, tanto no que diz respeito a nós mesmos quanto nas nossas interações com os outros.

Garantir a inclusão de todas as crianças implica a adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas, ajustadas às especificidades de cada aluno, respeitando as suas diferenças e valorizando as suas aprendizagens e progressos. A convivência e a troca de experiências entre as crianças favorecem a aprendizagem mútua.

Desta forma, ao abordar as frações solicitei à turma a formação de pares de trabalho e entreguei a cada par oito cartões diferentes. De um lado tinha o desenho de pizzas e, do outro lado, os alunos colocariam o valor correspondente, pois os números estavam soltos e misturados (ver Figura 38). Ao verificar o empenho dos alunos, entreguei mais cartões a cada par de trabalho e, no fim, colaram numa folha branca todos os cartões com o valor relativo a cada piza (fração) em vez de ser no caderno de matemática (diário reflexivo da 3.<sup>a</sup> semana, da PP III, dia 23 de outubro de 2023, Pasta D). Foi notório o trabalho realizado pelos diferentes grupos, a cooperação, a motivação e o empenho entre eles.

### Figura 38

*Desenho de pizzas (fração) de um lado e o valor correspondente de outro lado*

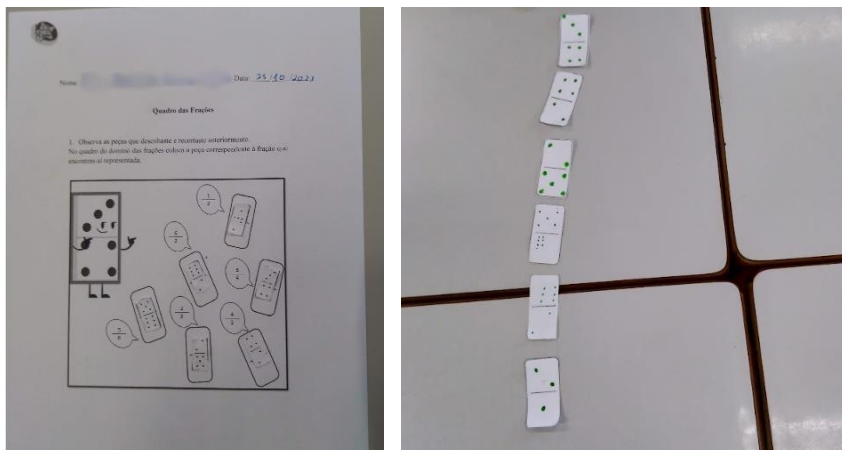


Neste sentido, ao recapitular as frações propus aos alunos a formação de cinco grupos de trabalho com quatro elementos cada um e distribuí uma folha do dominó das frações a cada grupo. Primeiro, cortaram as peças e reproduziram cada uma nas peças em branco para de seguida jogarem ao dominó (ver Figura 39). Saliento que os grupos de trabalho funcionaram muito bem, dividindo tarefas entre eles. No momento de jogarem cada elemento ficou

com uma peça e, no fim, entre todos observaram onde colocar as que faltavam. (diário reflexivo da 3.<sup>a</sup> semana de intervenção, da PP III, dia 25 de outubro de 2023, Pasta D).

**Figura 39**

*Jogo do dominó com frações*



Por conseguinte, ao abordar as unidades de medida, sugeri aos alunos uma atividade a pares, na qual iriam medir a sua altura com uma fita de costureira (ver Figura 40) e respetiva decoração de uma tira onde registaram a sua altura (ver Figura 41) (diário reflexivo da 7.<sup>a</sup> semana de intervenção, da PP III, dia 22 de novembro de 2023, Pasta D). Importa referir que os alunos demonstraram grande entusiasmo ao realizar a mesma e durante a decoração da sua tira (...) (diário reflexivo da 7.<sup>a</sup> semana de intervenção, da PP III, dia 22 de novembro de 2023, Pasta D).

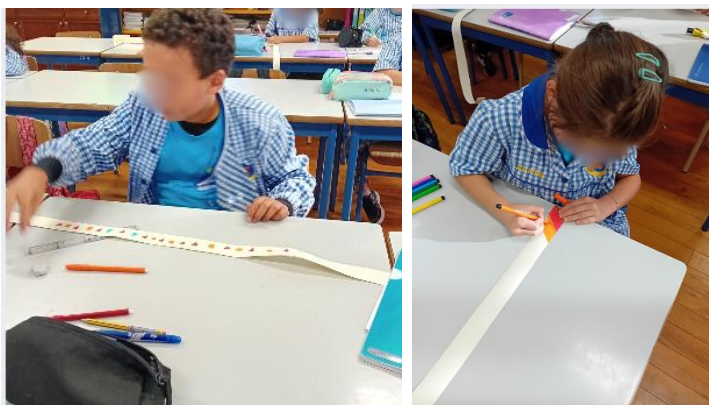
**Figura 40**

*Medição da altura do colega com fita de costureira*



**Figura 41**

*Decoração de uma tira do registo da sua altura*

**6.5.2. Avaliação dos momentos de aprendizagem**

Como futura professora, planificar atividades que atendam os interesses e as necessidades dos alunos da turma revela-se uma tarefa desafiadora. Assim, esta PP III representou um enorme desafio uma vez que exigiu a criação de atividades que atenuassem as dificuldades dos alunos, sem descuidar os seus interesses, promovendo dinâmicas atrativas e motivadoras. Ao estruturar as atividades com foco nos alunos, tive a oportunidade de conhecê-los melhor, compreendendo as suas dificuldades e capacidades, o que possibilitou a criação de grupos de trabalho equilibrados e preparados para responder aos desafios apresentados. Assim, no término desta PP III, foi possível constatar que os alunos da turma estavam mais confiantes nas suas capacidades, demonstravam maior facilidade de trabalhar em grupo e já haviam interiorizado regras essenciais para uma convivência harmoniosa. As atividades e os trabalhos em grupo tiveram um papel fundamental para a turma, uma vez que possibilitou aos alunos a partilha de tarefas diárias com os colegas e contribuiu para o desenvolvimento da sua autonomia ao longo do percurso de ensino-aprendizagem, considerando os diversos ritmos de trabalho presentes na turma.

## 6.6. Projeto com a comunidade

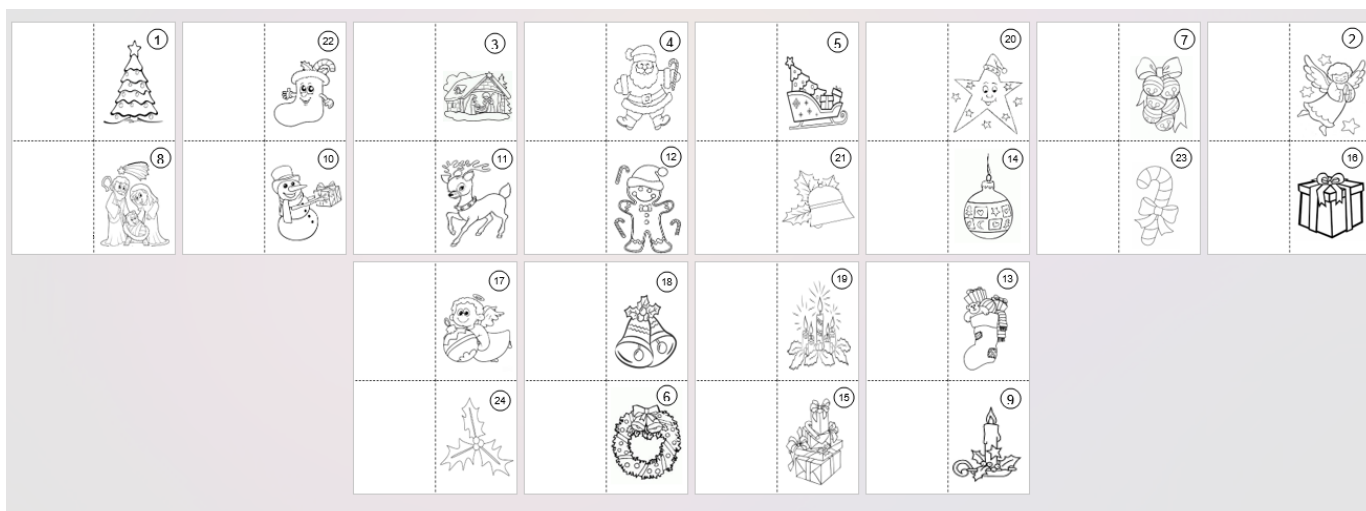
A cooperação para atingir um propósito pode beneficiar o progresso dos alunos. A aprendizagem em grupo assenta na colaboração mútua, promovendo o desenvolvimento de todos os envolvidos, com ênfase no êxito dos alunos (Silva & Lopes, 2015).

De acordo com Mata e Pedro (2021), a troca de informações com as famílias pode ser realizada por escrito e acompanhada de imagens, tornando a mensagem mais clara e acessível. Assim, para além de transmitir informações sobre o trabalho desenvolvido na sala de aula, promove-se o envolvimento e a participação ativa no desenvolvimento e na formação dos alunos.

A interação com a comunidade envolveu os pais dos alunos do 3.º B, a Professora Cooperante, o Senhor Diretor, a Professora de Apoio, as Funcionárias e a Estagiária, no qual foi entregue um postal (dia 20 de novembro) alusivo ao Natal para decorar a imagem (ver Figura 42) representada no postal e, no interior, redigir uma frase referente à imagem ilustrada e assinar. Posteriormente (dia 4 de dezembro), construímos o Calendário do Advento do 3.º B (ver Figura 43). A história do Calendário do Advento começou em meados do século XIX, na Alemanha. O Advento é a preparação individual à comemoração do nascimento de Jesus, no dia vinte e cinco de dezembro, promovendo momentos de reflexão sobre o seu significado.

**Figura 42**

*Postais entregues para decorar*



**Figura 43***Calendário do Advento do 3.º B*

Sendo uma ideia abstrata para as crianças, começaram a inventar maneiras diferentes de ilustrar a passagem do Advento. Uma das maneiras criadas foi o calendário, onde se faz uma contagem regressiva para o Natal, iniciando no primeiro dia do mês de dezembro até ao dia vinte e cinco. Ao revelar a surpresa ou mensagem a cada dia, fortalece a emoção e a antecipação da chegada do Natal, tornando a época ainda mais especial, sobretudo para as crianças. Atualmente, há diversas formas de montá-lo. Com pequenos sacos, postais, caixas ou gavetas, não importa como, o importante é usufruir com a família, promover a união do espírito natalício, criar memórias afetivas e reforçar valores importantes.

Pode servir, ainda, como um recurso educativo, estimulando a imaginação, a paciência e o desenvolvimento de diferentes capacidades, tal como a leitura e os trabalhos manuais.

Algumas mensagens incluem desafios diários que incentivam gestos de generosidade, tal como boas ações e ofertas, promovendo a empatia e o espírito coletivo.

A montagem do Calendário do Advento do 3.º B, foi feita por cada aluno à vez, por ordem alfabética, veio à frente e pendurou o seu postal num dos fios de lã com uma mola (ver Figura 44). Depois de todos os alunos terem pendurado o seu postal, foi a vez dos restantes elementos (Professora Cooperante, Professora de Apoio, Senhor Diretor, Funcionária e Estagiária) de pendurar o seu postal. Após a construção do Calendário e, atendendo a que o dia

um foi feriado e seguiu-se o fim-de-semana, neste dia (4 de dezembro) foram abertos os quatro primeiros postais do calendário pelos alunos à turma e lidas as mensagens. Atendendo que a cada dia da abertura do Calendário do Advento está associado um doce, o Calendário do 3.º B também não foi exceção. Depois de lida a mensagem referente ao dia foi entregue um mininho (chocolate) que se encontrava embrulhado dentro de uma caixa personalizada (ver Figura 45) em cima da secretária da Professora Cooperante ao aluno.

O momento da elaboração do calendário, no dia 4 de dezembro de 2023, representou uma experiência única de partilha artística entre os alunos, desempenhando, um papel fundamental na aquisição de aprendizagens nas diferentes áreas curriculares. Além disso, a participação das famílias e a colaboração entre o corpo docente e não docente promoveram a troca de aprendizagens, a compreensão e a reflexão dos sentimentos e dos valores característicos do espírito natalício, como a amizade, o amor e a solidariedade, a evolução da expressão e da comunicação, a promoção da criatividade a interpretação das artes no contexto, além do seu caráter dinâmico e cooperativo junto da comunidade contribuíram para o sucesso do projeto.

#### **Figura 44**

*Montagem do Calendário do Advento do 3.º B*



**Figura 45**

*Miminho – caixa personalizada*

**6.7. Reflexão sobre a Prática Pedagógica III, com o 3.º B**

A PP III foi desenvolvida ao longo do 1.º período do ano letivo 2023/2024, com a turma do 3.º B de uma EB1/PE.

Desta forma, considerou-se essencial compreender as características dos alunos, as suas potencialidades e fragilidades, o ambiente em que estão inseridos e os objetivos da escola. Assim, procurei atuar de acordo com a afirmação de Vosniadou (2001), na qual afirma que a aprendizagem é mais eficiente quando as atividades estão ligadas ao quotidiano dos alunos e são vistas como significativas.

Ao recordar alguns momentos de aprendizagem, tive a oportunidade de reviver as experiências de partilha, amizade e, acima de tudo, de crescimento que vivi com os alunos desta turma. Apesar dos desafios, sinto-me orgulhosa do trabalho desenvolvido e das atividades que promovi para esta turma, que desde o início revelou-se extremamente afetuosa e acolhedora. Considero-me feliz por ter conseguido ver as tarefas solicitadas serem realizadas e, acima de tudo, por observar o esforço de cada aluno desta turma. Evoluíram nas competências relacionadas com a interação em grupo, assim como a capacidade de demonstrar interesse, atenção e concentração. Tornaram-se mais empáticos com os colegas, desenvolvendo um maior sentido de entajuda. Melhoraram a postura na sala de aula, permanecendo atentos durante as atividades de trabalho, embora também houvesse momentos de conversa. Perceberam que o desenvolvimento de competências pode acontecer por intermédio de atividades divertidas, como os jogos, que estiveram presentes em várias atividades planeadas nas diferentes áreas. Foi uma turma empenhada e resiliente, apesar dos desafios, mas acima de tudo, uma turma que se estima e recorda-se com grande saudade e carinho.

Todavia, todo este percurso só se tornou enriquecedor graças ao apoio da Professora Cooperante, sempre atenta, disponível e disposta a apoiar-me em tudo o que precisei.

Considero que os *feedbacks* recebidos pela Professora da unidade curricular, durante o semestre, foram essenciais para melhorar a minha postura, as minhas escolhas, as intervenções e as planificações.

Acredito que precisaria de mais tempo para focar-me no estágio, sem desconsiderar as outras unidades curriculares, pois todas tiveram grande impacto nas PP.

Mesmo com os desafios e obstáculos, esta PP III caracteriza-se pelo sentimento de dever cumprido. Consegui alcançar alguns dos objetivos que estabeleci no início do estágio e, ao mesmo tempo, o meu crescimento como futura professora, ao estabelecer uma ligação com mais uma turma e realizar algumas atividades que enchem de alegria tanto a mim quanto cada criança do 3.º B. Desta PP III, trago a importância do trabalho cooperativo entre os alunos, a capacidade de cooperação, além de algumas palavras ditas perante momentos marcantes. Aprendi muito, mas tenho a consciência de que ainda há muito a aprender, especialmente no que diz respeito a superar medos e desafios. Contudo, foi mais um desafio ultrapassado, repleto de lembranças e conquistas.

## Considerações Finais

Ao concluir esta etapa desafiadora, que me permitirá ser educadora de Infância e Professora do 1.º CEB, brota em mim não só a sensação de objetivo alcançado, mas, sobretudo, a noção de crescimento e superação, tanto pessoal quanto profissional. Registrar este momento significa a concretização de um sonho, mas igualmente o início de uma nova etapa, que trará, sem dúvida, grandes desafios e novas aprendizagens.

Este relatório compila um conjunto de experiências pessoais e reflexões sobre as três PP realizadas durante o mestrado, que me ajudaram a obter as competências necessárias para desempenhar com qualidade a minha futura profissão como educadora/professora. Ter contato com a realidade atual das escolas, com as crianças/alunos e com educadores e professores com abordagens diferentes da minha foi uma experiência enriquecedora. Este percurso ajudou-me a desenvolver-me como profissional da educação, permitindo-me não apenas planificar e atuar, mas, acima de tudo, adaptar-me às necessidades e capacidades de cada criança/aluno. Assim, procurei promover, estimular e expandir diversas competências nos educandos, proporcionando-lhes experiências além do ambiente da sala de aula. Neto (2020) argumenta que a exploração livre deve ser bem planeada permitindo ao corpo vivenciar diversas experiências de ação e emoção, essenciais para o desenvolvimento da linguagem, da auto-organização e obtenção de capacidades cognitivas.

Com a metodologia de I-A e uma abordagem pedagógica focada nas crianças, consegui adotar uma postura reflexiva no decorrer de todo o processo de ensino-aprendizagem ao longo das PP I, II e III. Foi crucial adotar uma postura crítica e afirmativa para que as atividades planeadas correspondessem às competências e interesses das crianças quanto às suas dificuldades, visando o desenvolvimento das suas aptidões. Foi a partir do reconhecimento de diferentes questões e da observação que consegui fomentar estratégias capazes de resolver os problemas detetados nas diferentes PP.

As três PP contaram com resultados positivos, o que me deixou orgulhosa, pois consegui planear e realizar várias atividades com as crianças/alunos, atendendo aos seus interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem. Para isso, foi necessário sair da área de segurança e ir além das práticas tradicionais nas escolas, a fim de inovar e trazer novas abordagens, diferentes daquelas a que as crianças estavam acostumadas com as Educadoras/Professoras titulares. Ter promovido, ao longo das três PP, atividades que estimulassem

comportamentos positivos para uma convivência harmoniosa em grupo foi benéfico para as crianças, uma vez que viver em sociedade e saber estar torna-se cada vez mais essencial.

Em síntese, estes anos de formação acadêmica foram marcados por aprendizagens e desafios, que, como já mencionei, contribuíram significativamente para o meu amadurecimento a nível pessoal e profissional. Foi um percurso enriquecedor, marcado por inúmeras conquistas e experiências marcantes, diversas e fundamentais para a minha formação como futura educadora de infância e professora. O mestrado termina, mas, o caminho da aprendizagem e do desenvolvimento continua ao longo da vida. Concluo esta fase com o coração transbordando de felicidade, mas, acima de tudo, disposta a acolher novas crianças que me estimulem e contribuam para o meu crescimento na qualidade de educadora/professora fomentadora de conhecimentos.

## Referências

- Agostinho, A. (2015). *O Contributo do Estudo do Meio para uma abordagem integrado do Currículo no 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciência].  
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/8689/1/Dissertaação%20mestrado%20final%20Ana%20Margarida%20Agostinho.pdf>
- Albino, J., Silva, M. & Silva, A. (2011). *Ensino Experimental das Ciências e Educação em Ciência no 1.º Ciclo do Ensino Básico e no Pré-Escolar. Um projeto de supervisão pedagógica de atividades laboratoriais e da utilização de quadros interativos e Moodle*  
<https://recil.ulusofona.pt/server/api/core/bitstreams/651c7526-2f9e-41bd-8113-8e735ff17550/content>
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora
- Botas, D. & Moreira, D. (2013). *A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática – Um estudo no 1.º Ciclo*. *Revista Portuguesa de Educação*, n.º 26, pp. 253-286. Universidade do Minho.  
<https://doi.org/10.21814/rpe.3259>
- Cardona, M., Silva, I., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE)
- Cardoso, J. R. (2013). *O professor do futuro*. Guerra e paz
- Clements, D. H. & Nastasi, B. K. (2002). *Os Meios Electrónicos de Comunicação e a Educação de Infância*. In B. Spodek (org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular. Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.

Cosme, A., Ferreira, D., Sousa, A., Lima, L. & Barros, M. (2020). *Avaliação das Aprendizagens, Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.

Cosme, A., Lima, L., Ferreira, D. & Ferreira, N. (2021). *Metodologias, Métodos e Situações de Aprendizagem – Propostas e estratégias de ação – Ensino Básico e Secundário*. Porto Editora

Costa, A. (2011). *Educação dos valores: A educação moral e religiosa católica entre a família e a escola*. [Dissertação de Mestrado - Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Teologia. Braga, Portugal].

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina

Decreto-Lei n.º 240/2001. Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. De 30 de agosto de 2001

Decreto-Lei n.º 241/2001. Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. De 30 de agosto de 2001

Decreto-Lei n.º 139/2012. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário. De 5 de julho de 2012

Decreto-Lei n.º 176/2014. Procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro, à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, e à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, determinando a introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade, bem como à definição da habilitação profissional para lecionar Inglês no 1.º ciclo e à criação de um novo grupo de recrutamento. De 12 de dezembro de 2014

Decreto-Lei n.º 54/2018. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. De 6 de julho de 2018

Decreto-Lei n.º 55/2018. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. De 6 de julho de 2018

Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M. Adapta à Região Autónoma da Madeira os regimes constantes do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, e do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. De 6 de julho de 2018

Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. The Guilford Press.

Diniz, A. B. F. (2018). *Relatório de estágio da intervenção pedagógica no infantário "O Golfinho" e na EBI/PE da Lombada, São Martinho*. [Dissertação de mestrado, Universidade da Madeira].

<https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/2112>

Ekman, P. (1992). Um argumento para emoções básicas. *Cognição e Emoção*, 6 (3–4), 169–200.

<https://doi.org/10.1080/02699939208411068>

Fernandes, C. D. (2013). *A integração de um personagem lúdico como estratégia de motivação na educação pré-escolar: o exemplo do fantoche*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Algarve].

<http://hdl.handle.net/10400.1/6915>

Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D., & Lino, D. (2001). *Educação Pré-Escolar - A construção social da moralidade pela criança pequena*. Texto Editora

Gomes, A. P., Rôças, G., Coelho, U. C. D., Cavalheiro, P. de O., Gonçalves, C. A. N. & Batista, R. S. (2009). Ensino Experimental das Ciências: Dialogando com David Ausubel. *Revista Ciências & Ideias ISSN: 2176-1477*, 1(1), p. 23-31.

<https://revistascientificas.ifrj.edu.br/index.php/reci/article/view/28>

Henriques, M. (2000). Perspectivas conceptuais da educação para a cidadania. *Primavera*. (nº 93 – 2.ª Série)

Lei n.º 46/86. Lei de Bases do Sistema Educativo. De 14 de outubro de 1986

Libório, O. & Portugal, G. (2006). (Re)Significando a Pedagogia Centrada na Criança. Em Tavares, J., Pereira, A., Fernandes, C. & Monteiro, S. (Orgs.) *Ativação do Desenvolvimento Psicológico: Actas de Simpósio Internacional* (pp. 121-127). Universidade de Aveiro.  
<https://ria.ua.pt/handle/10773/38789>

Libório, V. (2020). *Atividades práticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico: a(s) voz(es) dos alunos*. ISEC Lisboa.

Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula – Um guia prático para o professor*. Lidel

Lopes, J. & Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença*. Lidel

Lopes, J. & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lidel: Edições Técnicas

Lopes, J. P. & Silva, H. S. (2022). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula – Um guia prático para o professor* (2.ª edição). Pactor

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrilo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Soares, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)

Martins, C., & Neves, I. (2020). Aprender a brincar ao ar livre num jardim de infância em Portugal: um Estudo de Caso. *Revista Liberato* (vol. 21, n.º 36, pp. 121- 130)

Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação e Envolvimento das Famílias – Construção de Parcerias em Contextos de Educação de Infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora

Mesquita, E. (2011). *Competências do Professor – Representações sobre a formação e profissão*. Edições Sílabo

Miguel, A. (2015). *Semeando Ciências – As Potencialidades das Atividades Práticas na Construção de Conhecimentos Científicos no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. ISCE

Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica

Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico*. Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica

Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M., Silva, M., Prazeres, V., Diniz, 116 F., Vieira, C., Gonçalves, L., Araújo, M., Santos, S. & Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)

Moreira, P. (2008). *Ser professor: Competências Básicas*. Porto Editora

Moreira, S. (2019). *Cooperar para o Sucesso com Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Pactor

Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada

Morgado, E.; Rodrigues, J. & Leonido, L. (2015). Didática das Expressões Artísticas como Veículo Artístico Privilegiado de Intervenção Educacional. *EUROPEAN REVIEW OF AR-*

*TISTIC STUDIES* 2015, vol. 6, n.º 1, pp. 39-52. ISSN 1647-3558.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5587376.pdf>

Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças – A urgência de brincar e ser ativo*. (3.<sup>a</sup> ed). Contraponto Editores

Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação da Criança*. Porto Editora

Pais, A. & Monteiro, M. (2002). *Avaliação – Uma prática diária* (2.<sup>a</sup> ed.). Editorial Presença

Pereira, S.; Pinto, M.; Jorge, E.; Pombo, T. & Guedes, M. (2014). *Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Ministério da Educação e Ciência. Diretor-Geral da Direção-Geral da Educação.

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/referencial\\_educacao\\_media\\_2014.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/referencial_educacao_media_2014.pdf)

Pimenta, S. & Lima, M. (2005/2006). Estágio e Docência: diferentes conceções. *Revista Poiesis Pedagógica*, v. 3, n.º 3 e 4, 5-24

<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/10542>.

Pinheiro, J., Ramos, L. (2000). *Métodos Pedagógicos*. Instituto do Emprego e Formação Profissional.

Pires, A. (2017). *A importância do Ensino das Ciências na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Instituto Piaget

<https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/22140>

Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto Editora

Post, J. e Hohmann, M. (2004). *Educação de bebês em infantários – Cuidados e primeiras aprendizagens* (4.<sup>a</sup> edição). Fundação Calouste Gulbenkian

Quaresma, M. (2018). *Brincar e Planificar com as Crianças em Educação Pré-Escolar – Um percurso partilhado*. [Relatório de Mestrado, Escola Superior de Educação Jean Piaget]. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23874/1/Marlene%20Quaresma%20-%20ESE.pdf>

Ramos, L.A.F. (2012). *A educação física no 1.º Ciclo do ensino básico: a realidade dos professores* [Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira]. Repositório Científico Digital da Universidade da Madeira

Roberts, R. (2004). Pensando em mim mesmo e nos outros: desenvolvimento pessoal e social. Em I. Siraj-Blatchford (Coord.). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 144-160). Texto Editora

Santos, N. (2007). *As Expressões Artísticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Uma Abordagem à Luz da Inovação Pedagógica; Um Estudo de Caso numa Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Região Autónoma da Madeira* [Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira]. Repositório Científico Digital da Madeira

Silva, H. & Lopes, J. (2015). *Eu, Professor, Pergunto. 20 Respostas sobre Planificação do Ensino-Aprendizagem, Estratégias de Ensino e Avaliação – Vol. I*. Pactor

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE)

Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte

Sousa, J.M. (2020). Artes no Currículo: Expressão ou Educação?. Em A. C. Duarte & N. Cristóvão (Orgs.) *Educação Artes, Cultura: Discursos e Práticas* (pp. 83-92). Universidade da Madeira, Centro de Investigação em Educação

Trindade, R. & Cosme, A. (2019). *Cidadania e Desenvolvimento – Proposta e Estratégias de Ação*. Porto Editora

Vale, I. (1999, 111-120). *Materiais manipuláveis na sala de aula: o que se diz, o que se faz* [Comunicação Oral]. Atas do ProfMat 99. APM Lisboa.

[https://www.academia.edu/1493722/Materiais\\_manipul%C3%A1veis\\_na\\_sala\\_de\\_aula\\_o\\_que\\_se\\_diz\\_o\\_que\\_se\\_faz](https://www.academia.edu/1493722/Materiais_manipul%C3%A1veis_na_sala_de_aula_o_que_se_diz_o_que_se_faz)

Vieira, C. (2012). *Ensino das Ciências na Educação Pré-Escolar e no Ensino Básico, numa perspetiva IBSE – Energia*. Universidade do Minho

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/23594>

Vosniadou, S. (2001). *Como Aprendem as Crianças*. Departamento Internacional de Educação, Academia Internacional de Educação–UNESCO.

[http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/edu-practices\\_07\\_por.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/edu-practices_07_por.pdf).

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Artmed Editora