

# REM

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Maria Inês Pereira de Sousa**

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

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

julho | 2025

# RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Maria Inês Pereira de Sousa**

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

ORIENTAÇÃO

Inês Patrícia Rodrigues Ferraz



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

**Maria Inês Pereira de Sousa**

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

**Orientação:** Professora Doutora Inês Patrícia Rodrigues Ferraz

Funchal e UMa, julho de 2025

*Educar é viajar no mundo do outro, sem nunca penetrar nele. É usar o que passamos para transformar no que somos.*

Augusto Cury

### **Agradecimentos**

O sonho de ser professora guiou-me e impulsionou-me a iniciar esta caminhada. Ao longo do meu percurso, muitas vezes, surgiram dúvidas e até momentos de desmotivação em que parecia difícil continuar. No entanto, foi graças ao apoio que recebi, em cada etapa e em cada gesto de incentivo, que consegui chegar até aqui e concluir este ciclo com coragem, alegria e dedicação.

Aos meus pais, quero expressar a minha mais profunda gratidão por todo o apoio que me deram ao longo deste percurso. Sem vocês, eu não teria sido capaz de chegar até aqui. À minha mãe, que sempre me apoiou de todas as maneiras possíveis e que me fez pensar mais fora da caixa, obrigada por me mostrares novas perspectivas e me encorajares a ser cada vez mais criativa. Ao meu pai, que me transmitiu segurança nos momentos de dúvida e me acalmou nos momentos de maior ansiedade, obrigada por todos os conselhos e soluções que me deste quando eu só via “becos sem saída”. Desde cedo ensinaram-me que, trabalhando arduamente, somos capazes de chegar onde queremos e hoje, finalmente, sinto que cheguei.

Aos meus avós paternos e maternos, agradeço do fundo do meu coração por todo o amor, carinho e apoio que sempre me deram. Vocês sempre foram uma base de amor incondicional na minha vida. Foram sem dúvida, fundamentais para me tornar a pessoa que sou hoje. Obrigada por sempre acreditarem em mim e se manterem do meu lado, principalmente, nos momentos mais difíceis.

Em especial, quero agradecer ao meu avô materno, que apesar de não estar aqui para me ver terminar esta etapa, sei que ficaria imensamente orgulhoso de todo o meu trabalho e esforço. Tenho a certeza de que esteja onde estiver estará feliz por me ver conquistar aquilo com que sempre sonhei. Guardo comigo todas as memórias, todas as palavras, todos os abraços, todo o amor que me deu ao longo da vida. Um obrigado nunca será suficiente.

A toda a minha família, agradeço por todo o apoio que me deram ao longo deste caminho. Foi no meio do vosso amor, alegria e apoio constantes que me tornei a pessoa que sou hoje. Cada momento convosco fez-me sentir que, aconteça o que acontecer, nunca estou sozinha. Sempre me deram forças para continuar este grande percurso. Obrigada por serem a minha “base” e por celebrarem cada pequena conquista comigo.

Aos meus amigos, quero agradecer por estarem sempre comigo em cada passo desta caminhada. Obrigada por tornarem a universidade mais prazerosa e a minha vida muito mais divertida. Cada momento que passei ao vosso lado tornou esta fase muito mais especial e única. Obrigada por todas as memórias que já criámos juntos e por todas aquelas que ainda havemos de criar. Obrigada por todos os momentos, obrigada pelas gargalhadas que me fizeram ter mais dias “bons” do que “maus”. Espero que possamos continuar a motivar-nos mutuamente, que possamos celebrar cada conquista, ultrapassar cada obstáculo e, acima de tudo, que possamos continuar sempre a crescer juntos. Em particular, quero agradecer à minha Chiringuita, que apareceu na minha vida de repente e se tornou a minha confidente e “parceira do crime”. Sem ti, nada disto teria sido igual. Obrigada por todas as conversas, por todos os abraços nos bons e maus momentos. Obrigada pelos conselhos sinceros, por todas as vezes que me ouviste falar dos meus gostos e até as minhas reclamações. Obrigada, principalmente, por lutares por mim até quando eu própria não queria lutar.

Ainda agradeço aos “Amigop’s”, por serem um dos meus maiores espaços de conforto. Obrigada por me apoiarem incondicionalmente ao longo destes anos e por estarem sempre lá. Que possamos continuar a celebrar juntos cada etapa que a vida nos trouxe e fazer as viagens de que tanto falamos.

Quero agradecer a todos os professores que contribuíram para eu chegar até aqui. Vários professores foram verdadeiras inspirações, por me mostrarem que ser professor é, sem dúvida, sinónimo de amor, compreensão, paciência e apoio. Em especial, quero agradecer à Professora Doutora Inês Ferraz, por todo o apoio e orientação nesta fase final, mas também por tudo o que me ensinou quando ainda era pequena. A professora Inês foi, sem dúvida, uma das minhas maiores inspirações, pois contribuiu para o meu sonho de ser professora. Obrigada por tudo o que me transmitiu, pela forma como me marcou e por me mostrar, desde cedo, o poder transformador que um professor pode ter na vida de alguém.

A todas as crianças que passaram por este meu percurso, agradeço do fundo do meu coração. Com elas aprendi tanto como ensinei e por essa mesma razão, foram quem mais marcou a minha caminhada. Guardo comigo cada uma delas pelo simples facto de me darem a certeza de que esta escolha é a mais certa para mim. Aos professores cooperantes expresse a minha gratidão pela confiança que depositaram em mim e por me fazerem crescer tanto a nível pessoal como a nível profissional.

Por fim, agradeço a todos os que aqui não foram mencionados, mas que ocupam um lugar especial no meu coração!

## Resumo

O presente relatório de estágio foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo como principal objetivo a obtenção do grau de mestre. Trata-se de um trabalho de natureza crítica e reflexiva que reúne as aprendizagens desenvolvidas ao longo das Práticas Pedagógicas realizadas em três contextos distintos: Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico com uma turma do 4.º ano e com uma turma do 3.º ano.

O relatório encontra-se estruturado em duas partes complementares. A primeira parte, de natureza teórica e metodológica, aborda os referenciais legais e curriculares orientadores da ação educativa. A segunda parte, centrada na componente prática, visa caracterizar os contextos de intervenção, descrever as estratégias implementadas e refletir criticamente sobre os momentos mais significativos da ação educativa desenvolvida com os diferentes grupos de crianças. Neste relatório aborda-se, ainda, a Metodologia de Investigação-Ação, uma vez que esta foi desenvolvida no contexto da Educação Pré-Escolar com o objetivo de responder às necessidades e interesses das crianças. Este trabalho caracteriza um percurso reflexivo e de procura de melhoria contínua, permitindo desenvolver competências pedagógicas fundamentais para uma prática educativa de qualidade.

Em suma, este relatório constitui-se como um testemunho do meu percurso pessoal e profissional realizado durante a formação inicial para o exercício da docência, evidenciando o compromisso com uma prática educativa intencional, reflexiva e centrada na criança.

**Palavras-Chaves:** Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Práticas Pedagógicas; Aprendizagem; Reflexão

### **Abstract**

The present internship report was prepared during the Master's in Preschool Education and Primary Education, with the main objective of obtaining the master's degree. It is a critical and reflective work that brings together the learning developed throughout the teaching practices carried out in three different contexts: Preschool Education, Primary Education with a 4th-grade class and Primary Education with a 3rd-grade class.

The report is structured into two complementary parts. The first part, theoretical and methodological in nature, addresses the legal and curricular frameworks that guide educational action. The second part, focused on the practical component, aims to characterize the intervention contexts, describe the strategies implemented, and critically reflect on the most significant moments of the educational action carried out with the different groups of children. This report also addresses the Action Research Methodology, as it was developed in the Preschool Education context with the aim of responding to the children's needs and interests. This work characterizes a reflective journey and a search for continuous improvement, allowing us to develop fundamental pedagogical skills for quality educational practice.

In summary, this report constitutes a testimony of my personal and professional journey undertaken during initial teacher training, evidencing my commitment to an intentional, reflective, and child-centered educational practice.

**Keywords:** Preschool Education; Primary Education; Teaching Practices; Learning; Reflection

## Índice

<b>Agradecimentos</b> .....	3
<b>Resumo</b> .....	6
<b>Abstract</b> .....	7
<b>Índice</b> .....	8
<b>Índice de Figuras</b> .....	11
<b>Índice de Tabelas</b> .....	13
<b>Índice de Gráficos</b> .....	14
<b>Índice do Conteúdo do CD-ROM</b> .....	15
<b>Lista de Siglas</b> .....	16
<b>Introdução</b> .....	1
<b>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO</b> .....	2
<b>Capítulo 1   Promoção de uma Educação de Qualidade: O Currículo e o Docente</b> .	3
1.1. Como promover uma Educação de Qualidade.....	3
1.2. O Perfil do Educador de Infância e do Professor de 1º. Ciclo .....	6
1.2.1. O Docente Reflexivo .....	9
1.3. Currículo e Ensino: Fundamentos, Desafios e Perspetivas.....	11
1.4. Os Primeiros Anos de Escolaridade: Educação Pré-Escolar .....	12
1.4.1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar .....	14
1.5. O 1.º Ciclo do Ensino Básico: Espaço de Formação, Descoberta e Crescimento	17
1.5.1. Documentos Orientadores: Perceções e Usos .....	18
1.5.1.1. Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória .....	19
1.5.1.2. Aprendizagens Essenciais .....	21
1.5.1.3. Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) .....	23
<b>Capítulo 2   Educar com Intenção: A Intencionalidade Pedagógica como Caminho para uma Escola Significativa</b> .....	26
2.1. A importância da Planificação na Intervenção pedagógica .....	29
2.2. Estratégias de Intervenção Pedagógica .....	31
2.2.1. Aprender a Brincar, Brincar para Aprender: O Jogo como Estratégia Pedagógica .....	31
2.2.2. Didática em Ação: A Utilização Dos Materiais e Espaços no Processo de Ensino-Aprendizagem.....	34

2.2.2.1. O Uso das TIC como Ferramenta de Apoio ao Ensino e Aprendizagem	37
2.2.3. Do Individual ao Coletivo: A Relevância da Cooperação e Colaboração no Processo de Ensino-Aprendizagem.....	38
2.3. Avaliar para Aprender: A Avaliação como Ferramenta Pedagógica.....	40
2.3.1. A Avaliação Formativa.....	42
<b>Capítulo 3   A Metodologia de Investigação-ação.....</b>	<b>46</b>
3.1. A investigação-Ação.....	46
3.2. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	47
3.2.1. Observação.....	48
3.2.2. Diários de Bordo.....	49
3.2.3. Registos Fotográficos.....	50
3.3. Métodos de Análise e Tratamento de Dados.....	51
<b>PARTE II – PRÁTICA PEDAGÓGICA.....</b>	<b>53</b>
<b>Capítulo 4   Intervenção Pedagógica em Contexto da Educação Pré-Escolar.....</b>	<b>54</b>
4.1. Enquadramento do Ambiente Educativo.....	54
4.1.1. Caracterização do Meio Envolveinte.....	54
4.1.2. Caracterização da Instituição.....	56
4.1.3. Organização do Espaço.....	59
4.1.3. Caracterização do Grupo.....	63
4.1.4. Organização do Tempo.....	65
4.2. Projeto Investigação-Ação.....	66
4.2.1. Enquadramento do Problema.....	67
4.2.2. Questão Orientadora.....	67
4.2.3. Estratégias a Utilizar.....	67
4.2.4. Avaliação do Projeto de Investigação-Ação.....	72
4.3. Momentos de Aprendizagem.....	73
4.3.1. Pirâmide Alimentar.....	74
<b>Capítulo 5   Intervenção Pedagógica em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico..</b>	<b>82</b>
5.1. Enquadramento do Ambiente Educativo.....	82
5.1.1. Caracterização do Meio Envolveinte.....	82
5.1.2. Caracterização da Instituição.....	84
5.1.3. Organização do Espaço.....	85
5.1.3. Caracterização do Grupo.....	87

5.1.4. Organização do Tempo .....	88
5.2. Momentos de Aprendizagem .....	92
5.2.1. Biografia a dois .....	92
5.2.2 Tipos de Poluição .....	94
5.2.3. Simetria .....	95
5.3. Projeto com a Comunidade Escolar .....	97
5.4. Reflexão Crítica da Prática Pedagógica II .....	98
<b>Capítulo 6   Intervenção Pedagógica em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico</b> .....	<b>101</b>
6.1. Enquadramento do Ambiente Educativo .....	101
6.1.1. Caracterização do Meio Envolverte .....	101
6.1.2. Caracterização da Instituição .....	103
6.1.3. Organização do Espaço .....	105
6.1.3. Caracterização do Grupo .....	106
6.1.4. Organização do Tempo .....	108
6.2. Momentos de Aprendizagem .....	109
6.2.1. Tipos de frases .....	110
6.2.2 Dia do Pijama .....	111
6.2.3. Poema e Música .....	112
6.3. Projeto com a Comunidade Escolar .....	114
6.4. Reflexão Crítica da Prática Pedagógica III .....	117
<b>Considerações Finais</b> .....	<b>120</b>
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	<b>122</b>
<b>Referências Normativas</b> .....	<b>129</b>

## Índice de Figuras

<b>Figura 1</b> - Sistema de Interações .....	14
<b>Figura 2</b> - Áreas de Conteúdo.....	16
<b>Figura 3</b> - Esquema Concetual de PASEO .....	20
<b>Figura 4</b> - Esquema Concetual de Competências .....	20
<b>Figura 5</b> - Domínios da Educação para a Cidadania .....	24
<b>Figura 6</b> - Intencionalidade Educativa.....	28
<b>Figura 7</b> - Brasão da Freguesia de São Roque.....	55
<b>Figura 8</b> - Demarcação da Freguesia de São Roque.....	55
<b>Figura 9</b> - Planta do Rés-do-chão da Instituição .....	58
<b>Figura 10</b> - Planta da Sala.....	60
<b>Figura 11</b> - Área do Tapete.....	60
<b>Figura 12</b> - Área da Casinha.....	61
<b>Figura 13</b> - Cantinho do Teatro .....	62
<b>Figura 14</b> - Biblioteca.....	63
<b>Figura 15</b> - Realização do desenho do animal de estimação .....	68
<b>Figura 16</b> - Audição da música e pintura dos animais.....	69
<b>Figura 17</b> - Folha da atividade de pintura.....	69
<b>Figura 18</b> - Material utilizado na dramatização.....	70
<b>Figura 19</b> - Leitura da história "Todos no Sofá" .....	71
<b>Figura 20</b> - Montagem dos cartazes.....	72
<b>Figura 21</b> - Livro dos animais .....	72
<b>Figura 22</b> - Colocação dos alimentos na pirâmide .....	75
<b>Figura 23</b> - Material da atividade dos números .....	78
<b>Figura 24</b> - Brasão da Freguesia de Santa Maria Maior.....	83
<b>Figura 25</b> - Demarcação da Freguesia de Santa Maria Maior .....	83
<b>Figura 26</b> - Estabelecimento Educativo.....	85
<b>Figura 27</b> - Planta da Sala.....	86
<b>Figura 28</b> - Organização das mesas em U .....	87
<b>Figura 29</b> - Matriz-Base do currículo dos ensinos básicos e secundários (D-L n.º 55/2018, Anexo 1) .....	89
<b>Figura 30</b> - Diapositivo do PowerPoint sobre a celebridade .....	92
<b>Figura 31</b> - Ficha da biografia .....	93
<b>Figura 32</b> - Atividade do tipo de poluição.....	95

<b>Figura 33</b> - Produto final da atividade da simetria .....	96
<b>Figura 34</b> - Caça aos Ovos .....	97
<b>Figura 35</b> - Brasão da Freguesia de São Martinho .....	102
<b>Figura 36</b> - Delimitação da Freguesia de São Martinho.....	102
<b>Figura 37</b> - Planta da sala .....	106
<b>Figura 38</b> - Atividades Curriculares e Atividades de Enriquecimento Curricular de 1.º Ciclo .....	109
<b>Figura 39</b> - Horário Semanal do 3.º B .....	109
<b>Figura 40</b> - Material do Jogo “Batata com Frases” .....	110
<b>Figura 41</b> - Atividade do Dia do Pijama.....	112
<b>Figura 42</b> - Atividade de música .....	114
<b>Figura 43</b> - Encenação .....	115
<b>Figura 44</b> - Poster da Peça de Teatro.....	116

**Índice de Tabelas**

<b>Tabela 1</b> - Espaços Interiores do Estabelecimento Educativo .....	57
<b>Tabela 2</b> - Rotina da Sala do Pré-Escolar .....	66
<b>Tabela 3</b> - Cronograma do Projeto de Investigação-Ação.....	66
<b>Tabela 4</b> - Horário semanal do 4.º A .....	89
<b>Tabela 5</b> - Espaços interiores do estabelecimento .....	104
<b>Tabela 6</b> - Espaços exteriores do estabelecimento .....	105

**Índice de Gráficos**

<b>Gráfico 1</b> - Idades das Crianças .....	64
<b>Gráfico 2</b> - Género das Crianças.....	64
<b>Gráfico 3</b> - Idade das Crianças .....	87
<b>Gráfico 4</b> - Género das Crianças.....	87
<b>Gráfico 5</b> - Idade das crianças .....	107
<b>Gráfico 6</b> - Género das crianças.....	107

## **Índice do Conteúdo do CD-ROM**

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

Relatório de Estágio – Maria Inês Sousa (Formato Word)

Relatório de Estágio – Maria Inês Sousa (Formato PDF)

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

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

**Apêndice 2** – Planificações (2 de outubro de 2023 a 4 de dezembro de 2023)

**Apêndice 3** – Diários de Bordo (2 de outubro de 2023 a 4 de dezembro de 2023)

### **Pasta C – Prática Pedagógica II – 4.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

**Apêndice 4** – Autorizações para Recolha de Imagens

**Apêndice 5** – Planificações (4 de março de 2024 a 8 de maio de 2024)

**Apêndice 6** – Diários de Bordo (4 de março de 2024 a 8 de maio de 2024)

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

**Apêndice 7** – Autorizações para Recolha de Imagens

**Apêndice 8** – Planificações (14 de outubro de 2024 a 4 de dezembro de 2024)

**Apêndice 9** – Diários de Bordo (14 de outubro de 2024 a 4 de dezembro de 2024)

**Lista de Siglas**

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

**AE** – Aprendizagens Essenciais

**AEC** – Atividades de Enriquecimento Curricular

**DL** – Decreto-Lei

**EPE** – Educação Pré-Escolar

**I-A** – Investigação-Ação

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

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

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

**PP** – Prática Pedagógica

**PPI** – Prática Pedagógica I

**PPII** – Prática Pedagógica II

**PPIII** – Prática Pedagógica III

## **Introdução**

Ao longo destes dois anos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi possível desenvolver um percurso formativo assente numa articulação intencional entre os referenciais teóricos e a prática pedagógica em contextos reais. O presente relatório constitui, assim, um documento reflexivo e analítico sobre esse trajeto de formação, dando visibilidade ao processo contínuo de construção da minha identidade profissional enquanto futura educadora de infância e professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este relatório encontra-se estruturado em duas partes distintas, embora complementares. A primeira parte corresponde ao enquadramento teórico, integrando os três primeiros capítulos. O primeiro capítulo centra-se em aspetos fundamentais para a ação educativa, abordando a promoção da qualidade na educação, o perfil do educador e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com especial destaque para a figura do docente reflexivo. Formam, igualmente, analisados os documentos orientadores que regulam a intervenção educativa em ambos os contextos. No capítulo seguinte, são desenvolvidos conceitos essenciais como a intencionalidade pedagógica, onde se reflete sobre a avaliação, a importância do brincar e da inclusão, enquanto dimensões estruturantes da ação educativa. O terceiro capítulo analisa a Metodologia da Investigação-Ação, uma vez que esta assumiu um papel central na intervenção realizada em contexto da Educação Pré-Escolar. A segunda parte do relatório dedica-se à Prática Pedagógica e é composta por três capítulos, onde são apresentadas as três intervenções desenvolvidas em contextos educativos distintos. Cada capítulo contempla a caracterização do meio envolvente, da instituição e do grupo de crianças, bem como a organização do espaço e do tempo, os momentos de aprendizagem mais significativos, os projetos realizados em articulação com a comunidade educativa e, finalmente, uma reflexão crítica sobre o processo de intervenção desenvolvido.

O relatório termina com as considerações finais, onde se apresenta uma análise integradora de todo o percurso vivido, valorizando as aprendizagens construídas, os desafios enfrentados e o impacto deste processo formativo na consolidação de uma prática profissional reflexiva, crítica e comprometida com uma educação de qualidade centrada na criança.

## **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO**

---

---

## Capítulo 1 | Promoção de uma Educação de Qualidade: O Currículo e o Docente

---

Garantir uma educação de qualidade exige mais do que acesso à escola: é preciso repensar o currículo e valorizar o papel do docente. Um currículo bem estruturado deve dialogar com a realidade dos alunos, deve ser flexível, inclusivo e voltado para o desenvolvimento integral. Já o professor, como agente fundamental nesse processo, precisa de ter autonomia, uma formação adequada e condições de trabalho que favoreçam práticas pedagógicas inovadoras. A interação entre um currículo relevante e um docente preparado é essencial para transformar a educação e promover aprendizagens significativas.

Neste sentido, no Capítulo 1 serão abordados temas fundamentais para a compreensão da promoção da qualidade na educação, tais como o perfil do educador e do professor de 1.º Ciclo do Ensino Básico, com destaque para o conceito de docente reflexivo. Neste capítulo abordar-se-ão, ainda, conceitos e fundamentos do currículo, com especial enfoque na Educação Pré-Escolar (EPE) e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), tendo como base os principais documentos orientadores que regulam e orientam a prática pedagógica nesses níveis de ensino.

### 1.1. Como promover uma Educação de Qualidade

A constante procura da qualidade na educação é uma preocupação dos sistemas educativos em todo o mundo, especialmente em contextos marcados por desigualdades, mudanças sociais aceleradas e exigências crescentes quanto à formação integral dos alunos. Assim, “Sendo um ensino eficaz caracterizado pela procura da qualidade a todos os níveis” (Venâncio & Otero, 2003, p. 63), não basta garantir o acesso à escola, é necessário assegurar que este acesso se traduz em experiências educativas significativas, eficazes e inclusivas. Como tal, falar em qualidade na educação é, portanto, discutir a capacidade das instituições escolares de promover aprendizagens consistentes, responder às necessidades reais dos alunos e contribuir para a construção de sociedades mais justas e desenvolvidas. Vicente (2004) partilha desta opinião ao referir que “uma escola de qualidade, é aquela que tem a capacidade de satisfazer, antecipar e exceder as necessidades explícitas e implícitas bem como as expectativas dos alunos” (p. 142).

No entanto, a noção de qualidade aplicada ao contexto escolar não é absoluta, nem uniforme. Este conceito varia conforme as perspetivas pedagógicas, as políticas públicas e as condições concretas em que se desenvolve a prática educativa. Nesse sentido,

compreender e promover a qualidade na educação exige uma análise cuidadosa das diferentes dimensões que a compõem, nomeadamente, os recursos humanos, os recursos materiais, o currículo e a própria gestão escolar. Cada uma destas áreas representa uma oportunidade estratégica para consolidar práticas educativas mais sólidas, equitativas e orientadas para uma melhoria contínua.

No que se refere aos recursos humanos “o conceito de qualidade é indissociável dos recursos humanos de que o sistema educativo dispõe, nomeadamente no que concerne às características do corpo docente” (Venâncio & Otero, 2003, p. 63). Neste sentido, é fácil compreender que os recursos humanos representam o núcleo vital de qualquer instituição educativa. Daí a qualidade do ensino estar intrinsecamente ligada à qualidade dos professores e demais profissionais da educação. Promover a qualidade dos recursos humanos implica investir na formação inicial e na formação contínua dos docentes, assegurando que estes dispõem de conhecimentos científicos atualizados, competências pedagógicas sólidas e uma capacidade reflexiva sobre a sua prática. Assim sendo, segundo Venâncio e Otero (2003), o professor não pode, apenas, transmitir os conteúdos, mas tem de dinamizar a construção do conhecimento por parte dos alunos. Os mesmos autores reforçam que

o exercício, por parte dos professores, de análise e de controlo sobre as abordagens pedagógicas adoptadas, sobre o uso de recursos, sobre as relações que se estabelecem na aula, não pode deixar de melhorar a qualidade do ensino e, por isso, a própria qualidade da escola (p. 64).

A qualidade da educação depende, também, dos recursos materiais que estão ao serviço do processo educativo. Segundo Venâncio e Otero (2003), consideramos recursos materiais, os espaços inerentes à escola, como espaços exteriores, bibliotecas e salas de aulas, os equipamentos da escola e os suportes pedagógicos. Neste sentido, é fácil de compreender que a promoção da qualidade educativa passa por assegurar infraestruturas escolares bem equipadas, funcionais e adaptadas às exigências pedagógicas contemporâneas. Outros autores como Ribeiro et al. (2005) reforçam a ideia desta dependência quando mencionam que a qualidade depende “de espaços educativos organizados, limpos, arejados, cuidados, com móveis, equipamentos e materiais didáticos adequados à realidade da escola” (p. 243).

Para além das dimensões anteriormente referidas, o currículo assume um papel essencial para uma educação de qualidade, uma vez que este representa a base sobre a qual se organiza a experiência educativa dos alunos. Para promover uma educação de qualidade, o currículo deve ser pertinente, coerente e inclusivo, respondendo às necessidades dos alunos e às exigências da sociedade atual. Desta forma, um currículo de qualidade é aquele que equilibra a transmissão de saberes estruturantes com o desenvolvimento de competências transversais, “visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos” (Vicente, 2004, p. 70).

Outro aspeto fundamental para a promoção de uma educação de qualidade é a inclusão. A qualidade da educação está indissociavelmente ligada à sua capacidade de assegurar que todos os alunos, independentemente das suas condições pessoais, sociais ou culturais, tenham acesso a aprendizagens de qualidade. Para isso, é necessário conceber o currículo com uma perspetiva de diferenciação pedagógica, garantindo respostas educativas diversificadas, materiais acessíveis e estratégias adequadas para todos os alunos com o pretexto de que “cada um terá que ser dado o tratamento educativo adequado respeitando a sua individualidade” (Vicente, 2004, p. 68).

Finalmente, seguindo esta linha de pensamento, surge a gestão escolar uma vez que esta desempenha um papel estratégico na promoção da qualidade. Uma liderança educativa forte, ética e participativa é essencial para mobilizar a comunidade escolar em torno de objetivos comuns, definir prioridades, coordenar esforços e promover uma cultura de melhoria contínua. Como tal, Venâncio e Otero (2003), partilham algumas capacidades requeridas ao Diretor de uma instituição escolar para contribuir para a qualidade na educação, sendo estas a capacidade de gerir eficazmente o corpo docente, os alunos e todo o tipo de recursos inerentes à escola; a capacidade de rever sistematicamente o currículo com o intuito de implementar atividades capazes de promover a diversidade cultural e a inclusão e a capacidade de avaliar a sua própria prática refletindo sobre a mesma.

Numa outra perspetiva, Vicente (2004) refere que “as escolas são organizações inteligentes, conscientes dos seus pontos fracos, pontos fortes, ameaças e oportunidades, com capacidade de melhorarem continuamente” (p. 143). Para tal, as escolas devem estabelecer planos de melhoria sustentados em diagnósticos rigorosos, definir metas realistas e mensuráveis e envolver todos os atores, ou seja, professores, alunos, pais e comunidade, no processo de tomada de decisão.

Perante o que foi exposto, é fácil de compreender que promover a qualidade na educação exige uma ação concertada em múltiplas frentes e uma visão integrada do funcionamento da escola. A qualidade não se reduz a resultados académicos, ela traduz-se na capacidade da escola proporcionar a todos os alunos oportunidades efetivas para aprender, crescer e participar ativamente na sociedade. O investimento em recursos humanos qualificados, infraestruturas adequadas, a aposta num currículo inclusivo e uma gestão eficaz constituem os alicerces de uma educação de qualidade.

Nos estabelecimentos educativos onde exerci a minha pática foi fácil perceber a preocupação constante dos diretores escolares em garantir a qualidade na educação, uma vez que estes se mostravam preocupados com o bem-estar dos professores, tentavam garantir os recursos materiais necessários para cada sala, apostavam em atividades lúdicas e diversificadas para os alunos mostrando a importância de uma boa gestão escolar. Posto isto, posso afirmar que mais do que um ponto de chegada, a qualidade educativa deve ser encarada como um processo contínuo de melhoria, exigente, participativo e centrado nas pessoas.

## 1.2. O Perfil do Educador de Infância e do Professor de 1.º Ciclo

O exercício da docência, seja na EPE ou no 1.º CEB, representa uma função de elevada responsabilidade social e educativa. Ser docente não se limita à transmissão de conteúdos curriculares, implica, sobretudo, assumir um papel ativo na formação integral da criança, promovendo o seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social e ético. O educador de infância e o professor do 1.º CEB são, neste sentido, profissionais com um impacto profundo nas primeiras etapas do percurso escolar e pessoal dos alunos, contribuindo para a construção das “bases” que sustentam a aprendizagem ao longo da vida.

Neste sentido, o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto veio aprovar o perfil geral do educador de infância e do professor tanto no ensino básico como no ensino secundário, constituindo-se como um referencial comum à prática docente. Este documento destaca quatro dimensões distintas sendo estas, a dimensão profissional, social e ética, a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e, por fim, a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. Ulteriormente, de modo mais focalizado, o DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, veio aprovar os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB, definindo as competências, responsabilidades e áreas de intervenção que caracterizam o exercício

profissional destes docentes, em conformidade com as exigências pedagógicas e educativas próprias de cada nível de ensino. Nesta sequência é possível dizer que, apesar de partilharem esta base comum, existem especificidades próprias da função do educador de infância e do professor do 1.º CEB. Ambos trabalham com crianças em fases iniciais do seu desenvolvimento, mas os contextos pedagógicos, os objetivos curriculares e as abordagens metodológicas apresentam diferenças significativas.

Em relação ao educador de infância, este intervém na EPE, abrangendo crianças dos três aos seis anos de idade. O seu trabalho centra-se no desenvolvimento global da criança, considerando as dimensões motora, cognitiva, emocional e social como partes indissociáveis de um processo integrado. A pedagogia do educador é, por natureza, mais flexível e centrada na observação contínua, sendo a planificação feita com base nos interesses e necessidades das crianças, sem a imposição de um currículo rígido. Assim sendo, “o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei n.º 241/2001, p. 5572). O educador de infância é um profissional qualificado que, através de uma intervenção pedagógica intencional, planeada e refletida, promove o bem-estar, a aprendizagem e o desenvolvimento harmonioso das crianças, tendo sempre em conta as suas necessidades, interesses e ritmos individuais. As “tarefas desempenhadas pelos educadores dizem respeito à enorme diversidade de tarefas exigidas durante o desempenhar o seu trabalho, desde os cuidados (alimentação, higiene, segurança), à educação (socialização, aprendizagem e desenvolvimento) e animação infantil” (Rosado, 2016, p. 14).

Contudo, é de salientar que a “sua ação educativa não se limita ao cuidado físico, sendo sobretudo orientada para a criação de contextos, atividades e experiências que promovam o desenvolvimento e crescimento harmonioso da criança pequena” (Rosado, 2016, p. 15) e que favoreçam a exploração, a criatividade, a autonomia e a socialização. Assim, o educador de infância atua como mediador das aprendizagens, proporcionando experiências significativas e diversificadas que contribuem para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social, motor e linguístico da criança. Para tal, recorre frequentemente ao “brincar”, reconhecendo-o como a principal forma de expressão e aprendizagem nesta fase da vida. Paralelamente, o educador exerce uma função de observador atento, avaliando continuamente o progresso das crianças e adaptando a sua prática pedagógica em conformidade.

Por sua vez, o professor do 1.º CEB assume a responsabilidade pela aprendizagem formal das crianças entre os seis e os dez anos. Este ciclo de ensino corresponde a uma transição importante para a estruturação do conhecimento, marcada pela introdução da leitura, da escrita, do cálculo e dos fundamentos das várias áreas disciplinares. Este profissional é responsável por ensinar praticamente todas as disciplinas, o que exige “dominar uma multiplicidade de saberes para o exercício da profissão” (Pereira et al., 2019, p. 605). Além disso, a organização pedagógica é mais sistemática, orientada por programas definidos e por metas curriculares que estruturam a progressão das aprendizagens.

A intervenção pedagógica do professor incide sobre domínios fundamentais como a leitura, a escrita, a matemática, o conhecimento do mundo, as expressões artísticas e físico-motoras, promovendo competências cognitivas, sociais, afetivas e comunicacionais essenciais para o sucesso escolar e para a formação de cidadãos críticos e participativos. Por esta razão na sua intervenção, deve “desafiar os conceitos já aprendidos, para que eles se reconstruam mais ampliados e consistentes, tornando-se assim mais inclusivos com relação a novos conceitos” (Santos, 2013, p. 3). Desta forma, o professor de 1.º CEB planeia e implementa estratégias diversificadas e diferenciadas, ajustadas às características individuais dos alunos, fomentando a autonomia, o pensamento crítico, a criatividade e o gosto pela aprendizagem. Para tal, o professor organiza sequências didáticas, seleciona recursos e materiais adequados, promove o trabalho cooperativo e a resolução de problemas, valorizando o erro como parte integrante do processo de aprendizagem.

O educador de infância e o professor do 1.º CEB partilham uma missão comum de apoio ao desenvolvimento integral da criança, ainda que operem em contextos distintos e com abordagens pedagógicas diferenciadas. Ambos são pilares fundamentais no sistema educativo e o reconhecimento do seu perfil profissional, tal como definido nos documentos legais e orientadores, reforça a importância da sua formação, da sua capacidade de adaptação e da sua responsabilidade ética.

Ao longo do estágio, tive a oportunidade de desenvolver as práticas pedagógicas (PP) em três contextos distintos, o que me permitiu ter contacto com a EPE e com o 1.º CEB. Com esta experiência pude verificar a importância do educador de infância e do professor do 1.º CEB para o desenvolvimento integral das crianças. A prática mostrou-me como na EPE é crucial o educador apostar numa intervenção pedagógica intencional, planeada e refletida para garantir o bem-estar das crianças. Constatei, igualmente, que a

implementação de estratégias diversificadas e ajustadas às características individuais dos alunos no 1.º CEB pelos professores favorecem a aprendizagem e motivam as crianças para o saber.

### 1.2.1. O Docente Reflexivo

A figura do docente reflexivo tem ganho crescente relevância no campo da educação, especialmente nos dias de hoje, marcado por constantes transformações em diversos contextos. Ser professor reflexivo significa, antes de tudo, assumir uma postura crítica e investigativa sobre a própria prática pedagógica, de maneira a “repensar da própria atuação visando à proposição de novas ações” (Peres et al., 2013, p. 296) e adotando a reflexão como ferramenta essencial para o desenvolvimento profissional e pessoal. Essa postura implica que o educador não se limite a aplicar métodos ou seguir prescrições curriculares de forma mecânica, mas que compreenda o seu papel como agente ativo na construção de um processo educativo significativo, contextualizado e transformador.

Antes de compreender o papel do professor reflexivo, é necessário compreender o que significa refletir. Para Perrenoud (2002),

refletir durante a ação consiste em se perguntar o que está acontecendo ou o que vai acontecer, o que podemos fazer, o que devemos fazer, qual é a melhor tática, que desvios e precauções temos de tomar, que riscos corremos, etc (pp. 30-31)

Desta forma, refletir é mais do que pensar de forma espontânea sobre o que se faz, trata-se de uma atividade cognitiva complexa que envolve a reconstrução das experiências vividas, com o intuito de compreender o que aconteceu, por que aconteceu e como pode ser feito de forma diferente no futuro. A reflexão requer distanciamento crítico, disposição para rever pressupostos e abertura à mudança. Nesse sentido, refletir é um ato ético, pois exige responsabilidade sobre as escolhas feitas e os impactos que elas têm no processo de aprendizagem dos alunos.

A prática reflexiva na docência pressupõe, portanto, um olhar atento e contínuo sobre as próprias ações, decisões e valores no espaço escolar. Esta perspectiva é aprofundada por Perrenoud (2002), ao afirmar que “tomamos nossa própria ação como objeto de reflexão, seja para compará-la com um modelo prescritivo [...], seja para explicá-la ou criticá-la” (p. 31). Ou seja, a reflexão permite não apenas ajustar a ação pedagógica, mas também compreendê-la criticamente, analisar os seus fundamentos, e, se necessário, transformá-la com base em princípios éticos, teóricos e contextuais. Esta

capacidade de análise crítica permite ao professor avaliar a eficácia das suas estratégias de ensino, compreender as dinâmicas que se estabelecem com os alunos e identificar fatores que influenciam positiva ou negativamente o processo de aprendizagem. Nesse sentido, a reflexão não deve ser encarada como um momento isolado, restrito a avaliações formais ou efetuada apenas no final do ano escolar. Pelo contrário, deve ser cultivada como uma atitude permanente de abertura ao questionamento e à aprendizagem contínua.

As vantagens da reflexão docente são múltiplas e evidenciam-se tanto de forma individual como coletiva. No plano individual, a reflexão contribui para o desenvolvimento de competências pedagógicas, como a capacidade de planejar, observar, analisar e adaptar a prática educativa, em diferentes contextos. Como referem Fontana e Fávero (2013), “o pensamento crítico sobre sua atuação, assim exercitado, pode levar o profissional a elaborar novas estratégias de atuação, ajustando-se, assim, a situações novas que vão surgindo” (p. 3). Deste modo, a reflexão sustenta a construção de uma postura ética, responsável e comprometida para com o sucesso dos alunos. No plano coletivo, quando partilhada com outros docentes, a reflexão favorece a criação de comunidades de prática, onde o diálogo, a colaboração e a troca de experiências se tornam motores para a inovação e melhoria contínua da escola.

Assim, o docente reflexivo não é apenas um transmissor de conteúdos, mas um sujeito ativo na construção do conhecimento, comprometido com a transformação da realidade educativa. A reflexão constitui-se, portanto, não apenas como um instrumento de aperfeiçoamento técnico, mas como uma dimensão fundamental para o exercício da prática docente. Esta permite ao professor não só agir melhor, mas compreender o sentido das suas ações, reposicionar-se diante dos desafios e renovar, continuamente, o seu compromisso com uma educação emancipadora. Nesse processo, o professor deixa de ser um executor passivo de normas e torna-se capaz de “superar a rotinização de suas ações refletindo sobre as mesmas antes, durante e após executá-las” (Peres et al., 2013, p. 291).

Em suma, promover a reflexão docente é investir na qualidade da educação, na valorização dos professores e na construção de uma escola mais humana e inclusiva. É reconhecer que o conhecimento não é algo acabado, mas um processo vivo. Por esta razão, ao longo de todo o meu estágio procurei sempre refletir sobre a minha ação e melhorar constantemente a minha prática. Considero que os momentos de reflexão me permitiram não só melhorar a prática, mas também, aprender com os outros, num movimento constante de construção e reconstrução.

### 1.3. Currículo e Ensino: Fundamentos, Desafios e Perspetivas

O currículo constitui um dos elementos centrais do processo educativo, servindo como instrumento estruturante da ação pedagógica, orientador das práticas escolares e reflexo das intenções educativas de uma sociedade em determinado tempo histórico. Longe de ser apenas uma lista de conteúdos a transmitir, o currículo configura-se como um “veículo para o desenvolvimento das competências práticas, sociais e pessoais para enfrentar a vida e reagir criativamente face às oportunidades proporcionadas pelo progresso acelerado que caracteriza a sociedade moderna” (Venâncio & Otero, 2003, p. 67).

Enquanto instrumento orientador da ação educativa, o currículo apresenta diversas dimensões que contribuem para a complexidade do processo de ensino e de aprendizagem. Entre estas destacam-se a dimensão formal, a dimensão real e a dimensão oculta, sendo que cada uma desempenha um papel específico na configuração da experiência escolar. A dimensão formal, corresponde ao conjunto de orientações, metas, conteúdos e competências definidos pelas entidades responsáveis pela educação, como o Ministério da Educação. O currículo é expresso em documentos oficiais, como programas e planos curriculares e tem como principal finalidade assegurar uma base comum de conhecimentos e aprendizagens essenciais para todos os alunos.

Contudo, a passagem do currículo formal para a prática letiva dá origem à dimensão real do currículo. Esta diz respeito ao “currículo desenvolvido em sala de aula” (Melo & Pizzi, 2013, p. 135), ou seja, refere-se à forma como os professores concretizam o currículo formal nas suas práticas pedagógicas, tendo em conta o contexto específico da escola, os recursos disponíveis, as características dos alunos e as suas próprias conceções educativas. Assim, o que se verifica é que nem sempre aquilo que está previsto nos documentos oficiais corresponde integralmente ao que é efetivamente ensinado.

Complementarmente, destaca-se a dimensão oculta do currículo, que parte do pressuposto “de que o aluno aprende mais na escola do que somente um conjunto de conhecimentos provenientes das disciplinas” (Serra, 2004, p. 30). Embora não estejam explicitados nos documentos curriculares, sabemos que os professores transmitem valores, crenças, expectativas e comportamentos que influenciam profundamente o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

Em termos conceituais, o currículo pode ser abordado sob diversas perspetivas. Tradicionalmente, este era entendido como um conjunto sistematizado de conteúdos disciplinares, a serem transmitidos aos alunos de forma sequencial e homogênea e era

visto como um “documento rígido e estático” (Vicente, 2004, p. 69). Contudo, nas últimas décadas, esta visão foi sendo progressivamente questionada, dando lugar a concepções mais amplas e críticas. Hoje, o currículo é concebido como um campo de escolhas, onde se cruzam interesses diversos e onde se procura valorizar não só os saberes académicos, mas também os “valores, conhecimentos, atitudes e aprendizagens fundamentais que uma determinada sociedade pretende fazer passar de geração para geração” (Serra, 2004, pp. 31-32).

Além disso, nos dias de hoje, a aprendizagem passou a centrar-se mais no aluno e, tendo em conta, que “os alunos aprendem muito mais na escola do que aquilo que lhes é mediado pelos professores” (Serra, 2004, p. 30), privilegiam-se metodologias ativas e diferenciadas. Assim, o professor é concebido como um facilitador e orientador, não apenas como transmissor de saber. Nesta linha, a interdisciplinaridade, a valorização de competências transversais e o desenvolvimento do pensamento crítico assumem um lugar central no currículo.

Estas mudanças na educação têm sido acompanhadas e reguladas por diversos instrumentos legislativos, que definem os princípios orientadores do currículo nacional. Em Portugal, o DL n.º 55/2018, de 6 de julho, marca uma viragem importante ao estabelecer o currículo dos ensinos básico e secundário. Além disso, institui a flexibilidade curricular e a autonomia das escolas “possibilitando às escolas a identificação de opções curriculares eficazes, adequadas ao contexto, enquadradas no projeto educativo e noutros instrumentos estruturantes da escola” (p. 2930).

Desta forma, compreendemos que o currículo é muito mais do que um conjunto de conteúdos a ensinar, representa uma visão sobre o que é importante aprender, como se aprende e para que se aprende, dando oportunidade de assegurar uma aprendizagem significativa para a vida. Tendo isto em mente ao longo do meu percurso académico procurei analisar os documentos oficiais atuais que regulam a EPE e o 1.º CEB de modo a conhecer o currículo e a estar preparada para apostar num currículo inclusivo, relevante e adaptado às exigências do mundo contemporâneo.

#### 1.4. Os Primeiros Anos de Escolaridade: Educação Pré-Escolar

Historicamente, a educação das crianças mais pequenas era muitas vezes vista como uma responsabilidade exclusiva da família. Contudo, com o passar do tempo e com as mudanças verificadas na nossa sociedade, hoje verifica-se uma valorização do papel educativo do jardim de infância, destacando a Educação Pré-Escolar como determinante para o sucesso escolar futuro, para a coesão social e para o desenvolvimento das

competências das crianças. Em Portugal, a criação da Rede pública de EPE em 1997 assinala esse reconhecimento institucional e legislativo, com a Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro.

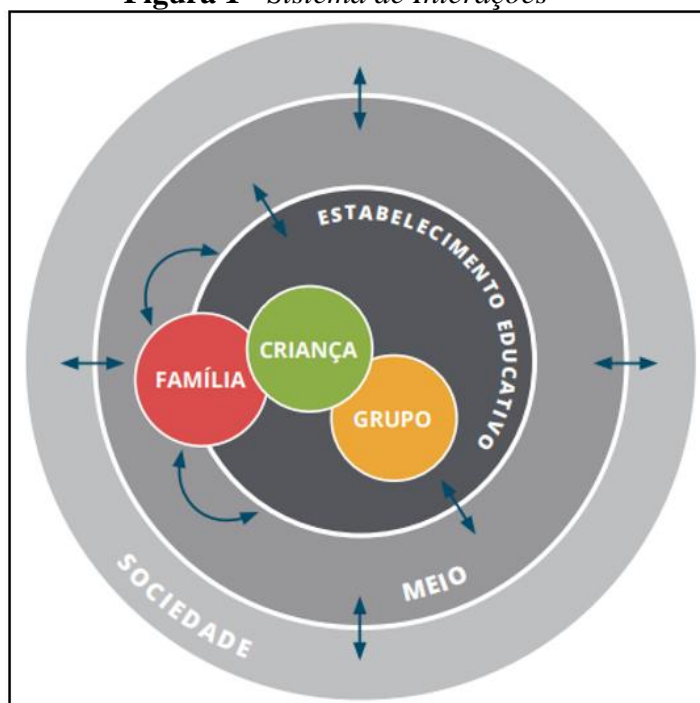
A Lei-Quadro da EPE, Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro assume a “A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (p. 2). Complementarmente, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), no artigo 5.º refere que a EPE está destinada a crianças entre os três anos e a idade inicial na escolaridade obrigatória e pretende estimular as capacidades das crianças favorecendo o desenvolvimento de forma equilibrada, de todas as potencialidades. Deste modo de acordo com este documento a EPE, visa promover o desenvolvimento global da criança, abrangendo as dimensões cognitiva, emocional, social e motora, num ambiente seguro, estimulante e afetivamente acolhedor. Outro dos aspetos destacados refere-se ao desenvolvimento infantil, pois acrescenta que é neste período que se constroem os alicerces das competências essenciais para a vida como a linguagem, o pensamento lógico, a autorregulação emocional, a criatividade, a empatia, a autonomia e a capacidade de relacionamento interpessoal.

O currículo na EPE valoriza profundamente o “brincar” como a principal forma de expressão, aprendizagem e desenvolvimento na infância. Longe de ser apenas uma atividade de lazer, o “brincar” é reconhecido como “a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Silva et al., 2016, p. 10). Os mesmos autores reconhecem que é no jogo que a criança aprende a resolver problemas, a criar narrativas, a comunicar com os outros e a dar sentido às suas experiências, tornando-se mais autónoma. Além disso, o currículo também dá grande importância às interações sociais entre as crianças. Isto porque, “a construção e fortalecimento de vínculos em idade pré-escolar são fundamentalmente necessários para a formação e desenvolvimento da criança como um ser social” (Loureiro, 2013, p. 3). No entanto, a qualidade da EPE não depende, apenas, do currículo e das práticas pedagógicas. A criança é um ser que vive, simultaneamente, em diversos contextos, por isso o contexto familiar, o contexto educativo e o contexto social assumem um papel preponderante. Assim sendo, um dos fatores mais determinantes para o sucesso desta etapa é a relação de proximidade, colaboração e confiança entre a escola e a família. Silva et al. (2016), reforçam essa ideia ao referir que “Os pais/famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (p. 28). Para que o seu desenvolvimento

seja equilibrado é essencial que exista continuidade e coerência entre estes ambientes. Desta forma, a colaboração entre educadores e famílias permite compreender melhor cada criança, responder às suas necessidades específicas, partilhar expectativas e garantir um ambiente educativo consistente e seguro.

Como é possível observar na figura 1, para além da relação direta com a família, a EPE deve, também, articular-se com o meio envolvente e com a sociedade. O estabelecimento educativo não é um espaço isolado, mas sim um elemento ativo da comunidade onde se insere, por isso, a valorização do contexto local, da cultura, das tradições e das realidades sociais permitem enriquecer a aprendizagem e ajudar a criança a construir uma visão do mundo mais ampla, crítica e participativa.

**Figura 1 - Sistema de Interações**



Fonte: Retirado das OCEPE, Silva et al., 2016, p. 21

Assim sendo, a EPE é entendida, nos dias de hoje, como uma etapa essencial na formação do ser humano. O seu valor vai muito além da preparação para o ensino básico, é um tempo de descobertas, de relações e de construção de identidade. Um currículo centrado na criança, valorizando o brincar e integrando a família como parceira ativa, é o que garante a qualidade desta etapa.

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

Como referido anteriormente, a EPE constitui a primeira etapa da educação básica, assumindo um papel determinante no desenvolvimento global da criança e no processo de construção das suas aprendizagens. Neste sentido, o Despacho n.º 5220/97,

de 4 de agosto, levou à publicação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), posteriormente, atualizadas em 2016 pela Direção-Geral da Educação. As OCEPE surgem como um documento estruturante, orientador que se constitui “como um conjunto de princípios gerais pedagógicos e organizativos para o educador de infância na tomada de decisões sobre a sua prática, isto é, na condução do processo educativo a desenvolver com as crianças.” (Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto, p. 9377).

As OCEPE (2016) reconhecem a criança como um ser ativo, competente e com direitos, valorizando a sua curiosidade natural, criatividade e capacidade de se relacionar com o mundo que a rodeia. Esta visão vai ao encontro das mais recentes perspetivas sobre a infância e sobre a importância dos primeiros anos de vida para a formação da identidade, das competências cognitivas, sociais e emocionais. Assim, o documento propõe um quadro de referência que orienta o trabalho do educador, sem o limitar a um currículo fechado.

Este documento organiza-se em três seções essenciais: o *Enquadramento Geral*, as *Áreas de Conteúdo* e a *Continuidade Educativa e Transições*. Com o objetivo de compreender a organização do mesmo, estas seções serão brevemente sintetizadas. O *Enquadramento Geral* expõe os *Fundamentos e Princípios da Educação Pré-Escolar*, a *Intencionalidade Educativa* e a *Organização do Ambiente Educativo*. Aqui, são “apresentados fundamentos e princípios, que constituem uma base comum para o desenvolvimento da ação pedagógica em creche e em jardim de infância” (Silva et al., 2016, p. 5). Além disso, são discutidos temas como a conceção da criança como sujeito de direitos e agente ativo na aprendizagem, o papel do educador enquanto mediador e observador atento e a importância de um ambiente educativo intencionalmente construído para promover o bem-estar, a participação e o desenvolvimento global. As *Áreas de Conteúdo*, organizam-se em três grandes domínios: *Formação Pessoal e Social*, *Expressão e Comunicação* e *Conhecimento do Mundo* e constituem a base estruturante do currículo da EPE. Como é possível observar na figura 2, através desta organização dos conteúdos, o documento reflete uma conceção integrada do desenvolvimento infantil, em que as aprendizagens não são compartimentadas, mas vividas de forma holística.

**Figura 2 - Áreas de Conteúdo**

Fonte: [https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)

Estas áreas, embora distintas, interligam-se na prática pedagógica e contribuem de forma articulada para o desenvolvimento global da criança, apoiando-se em experiências significativas, no jogo e na exploração do meio. A área da *Formação Pessoal e Social*, está intimamente ligada à construção da identidade e da autonomia, que recai no “desenvolvimento de atitudes, disposições e valores, que permitam às crianças continuar a aprender com sucesso e a tornarem-se cidadãos autónomos, conscientes e solidários” (Silva et al., 2016, p. 6). Por sua vez, a área da *Expressão e Comunicação* compreende vários domínios fundamentais, como a linguagem oral e escrita, a matemática e as diferentes expressões artísticas e motoras, nomeadamente a Expressão Plástica, Dramática, Musical e a Educação Física. Finalmente, a área do *Conhecimento do Mundo* desperta a curiosidade e o pensamento crítico da criança, fomentando desde cedo atitudes de investigação e respeito pela diversidade, “através de oportunidades para aprofundar, relacionar e comunicar o que já conhece, bem como pelo contacto com novas situações” (Silva et al., 2016, p. 85).

A terceira e última parte, dedicada à *Continuidade Educativa e Transições*, sublinha a importância da articulação entre a EPE e o 1.º CEB, promovendo uma progressão harmoniosa nas aprendizagens e um percurso educativo mais coeso para as crianças. Silva et al. (2016) reforçam a necessidade de um olhar atento às dimensões emocionais e sociais das transições e a colaboração entre o educador e a família que devem “proporcionar, em cada fase, as experiências e oportunidades de aprendizagem

que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades” (p. 97). Assim, a estrutura das OCEPE espelha uma abordagem pedagógica coerente, centrada na criança e profundamente comprometida com a qualidade das experiências educativas nos primeiros anos de vida.

#### 1.5.O 1.º Ciclo do Ensino Básico: Espaço de Formação, Descoberta e Crescimento

O 1.º CEB representa a primeira etapa da escolaridade obrigatória, acolhendo crianças entre os 6 e os 10 anos de idade. Esta fase do percurso escolar assume um papel determinante no desenvolvimento global das crianças, fornecendo as bases essenciais para aprendizagens futuras e para a integração progressiva na sociedade. A obrigatoriedade deste ciclo não é apenas uma imposição legal, mas uma garantia de igualdade de oportunidades no acesso ao conhecimento e à formação pessoal. Nesta etapa, as crianças iniciam o contacto formal com saberes fundamentais que lhes permitem compreender o mundo à sua volta, comunicar com clareza, desenvolver o raciocínio lógico e adquirir hábitos de trabalho e de convivência social. Neste sentido, devem ser criados ambientes que promovam “aprendizagens significativas, desenvolvendo na criança um sentido de responsabilidade, autonomia e autoconfiança para a resolução dos seus próprios problemas” (Loureiro, 2013, p. 4).

O 1.º CEB encontra-se organizado em quatro anos escolares, do 1.º ao 4.º ano e, de acordo com a LBSE, de 14 de outubro (artigo 8.º), caracteriza-se por ser “globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (p. 3070). Este modelo favorece a continuidade pedagógica e uma relação mais próxima entre o professor e os alunos, o que facilita a adaptação ao ambiente escolar e permite um acompanhamento mais atento da evolução de cada criança. Em algumas áreas específicas, como as Expressões Artísticas ou Físico-Motoras, podem intervir outros docentes com formação especializada, enriquecendo assim a experiência educativa.

A matriz curricular do 1.º CEB, está estruturada de forma a garantir uma aprendizagem abrangente e equilibrada, articulando diferentes áreas do saber. As disciplinas principais incluem Português, Matemática, Estudo do Meio e as Expressões, que abrangem áreas como a Educação Física, a Música e as Artes Plásticas, promovendo o desenvolvimento da criatividade, da motricidade e da sensibilidade estética. A partir do 3.º ano, introduz-se também o Inglês, permitindo o primeiro contacto com uma língua estrangeira de forma lúdica e comunicativa. Para além destas disciplinas formais, muitas escolas oferecem ainda Atividades de Enriquecimento Curricular e outras experiências

educativas, como atividades ambientais, práticas desportivas e projetos de cidadania. Estas atividades possibilitam “novas dinâmicas a nível pedagógico” (Machado & Cruz, 2014, p. 189) e têm como objetivo alargar os horizontes das crianças, desenvolver talentos individuais e fomentar o gosto pela aprendizagem em contextos diversificados.

A avaliação no 1.º CEB procura acompanhar o progresso de cada aluno, identificar dificuldades, valorizar progressos e ajustar as estratégias de ensino. O professor observa o desempenho das crianças em diferentes contextos, regista a evolução das aprendizagens, analisa a participação, o empenho e a capacidade de aplicar conhecimentos. Neste sentido, é “preciso considerar as aprendizagens que os alunos têm que fazer, mas também as suas características pessoais, o percurso anterior de aprendizagem, as suas necessidades, ritmos e interesses próprios” (Ferreira, 2006, p. 75).

No entanto, este ciclo não se limita à transmissão de conteúdos académicos, tem, também, como objetivo promover o desenvolvimento de capacidades como a autonomia, o sentido de responsabilidade, o pensamento crítico, a cooperação e a criatividade. Através de atividades diárias e da participação em projetos individuais e coletivos, é possível fomentar nas crianças “o desenvolvimento competências de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação, com vista à resolução de problemas e ao reforço da sua autoestima e bem-estar” (Decreto-Lei n.º 55/2018, p. 2929).

O 1.º CEB é, portanto, muito mais do que uma simples introdução à vida escolar, constitui o alicerce de toda a formação académica e pessoal das crianças, promovendo aprendizagens significativas, estruturando competências essenciais e formando cidadãos conscientes, ativos e preparados para os desafios futuros. A sua organização, a diversidade das aprendizagens e o acompanhamento próximo dos alunos tornam esta etapa decisiva no percurso educativo de cada criança.

#### 1.5.1. Documentos Orientadores: Perceções e Usos

Os documentos orientadores para a educação em Portugal constituem uma base estruturante para o desenvolvimento curricular, para a organização pedagógica e para a promoção de uma educação de qualidade e inclusiva. Nesta sequência, a estrutura e orientação curricular do 1.º CEB baseiam-se em diretrizes estabelecidas no Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho, que define os principais documentos orientadores a considerar. Nesse sentido, os documentos oficiais incluem:

- a) O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado através do Despacho n.º 6478/2017, de 9 de julho;

- b) As Aprendizagens Essenciais, homologadas através dos Despachos n.º 6944 - A/2018, de 18 de julho, 8476 -A/2018, de 31 de agosto, 7414/2020, de 17 de julho, e 7415/2020, de 17 de julho;
- c) A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania;
- d) Os perfis profissionais/referenciais de competência, quando aplicável (pp. 241-243).

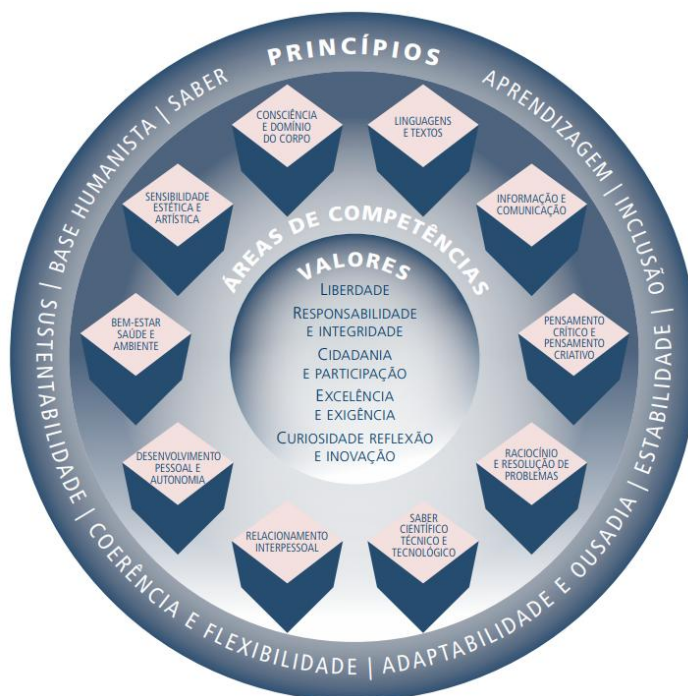
Cada um destes documentos assume um papel específico, mas interligado, na construção de percursos educativos coerentes, equitativos e centrados no desenvolvimento integral dos alunos.

#### 1.5.1.1. Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), homologado no Despacho n.º 6478/2017, constitui-se “como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem” (p. 15484). Paralelamente, Martins et al. (2017) enfatizam que este é um “documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular” (p. 8). Trata-se então, de um instrumento estratégico que define o conjunto de competências que todos os alunos devem desenvolver ao longo da escolaridade obrigatória.

O PASEO tem como principal objetivo promover uma formação integral dos alunos, articulando conhecimentos, capacidades, atitudes e valores necessários à construção de cidadãos ativos, críticos, responsáveis e preparados para enfrentar os desafios complexos do século XXI. Nesse sentido, o documento estrutura-se em torno de quatro componentes fundamentais, sendo estes *Princípios*, *Visão*, *Valores* e *Áreas de Competências*, como é possível observar na figura 3.

**Figura 3 - Esquema Concetual de PASEO**



Fonte: Martins et al., 2017

Os *Princípios* servem de base e conferem significado a todas as ações desenvolvidas na execução e na gestão do currículo escolar, em todas as áreas do conhecimento. A *Visão*, “decorrente dos Princípios, explicita o que é pretendido para os jovens enquanto cidadãos à saída da escolaridade obrigatória” (Martins et al., 2017, p. 9).

A terceira componente do perfil refere-se aos *Valores* vistos como diretrizes que estabelecem quais crenças, comportamentos e atitudes são considerados apropriados, sendo alguns destes valores: Responsabilidade e Integridade; Curiosidade, Reflexão e Inovação.

Por fim, como é possível observar na figura 4 as *Áreas de Competências* são “combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados” (Martins et al., 2017, p. 9).

**Figura 4 - Esquema Concetual de Competências**



Fonte: Martins et al., 2017

Estão definidas no PASEO dez áreas de competência e representam domínios-chave do desenvolvimento humano e social. Estas competências são: Linguagens e textos; Informação e comunicação; Raciocínio e resolução de problemas; Pensamento crítico e pensamento criativo; Relacionamento interpessoal; Bem-estar, saúde e ambiente; Sensibilidade estética e artística; Saber científico, técnico e tecnológico; Consciência e domínio do corpo; e Autonomia e espírito empreendedor (Martins et al., 2017, p. 20). Estas áreas não devem ser vistas de forma isolada, mas sim como dimensões interligadas que atravessam todas as disciplinas e experiências escolares, promovendo uma abordagem transversal, integradora e contextualizada do currículo.

O PASEO assume-se, assim, como um documento de grande relevância pedagógica e curricular, servindo de base à elaboração de outros instrumentos de planeamento e organização do currículo, como as Aprendizagens Essenciais (AE). Este documento traduz uma visão humanista, inclusiva e atualizada da educação, alinhada com os princípios de uma escola democrática e com os desafios globais do mundo contemporâneo. A implementação deste documento implica um compromisso de toda a comunidade educativa na construção de práticas pedagógicas inovadoras, centradas no aluno e orientadas para o desenvolvimento de competências essenciais à vida em sociedade e à aprendizagem ao longo da vida.

De referir que a análise do PASEO, em concordância com outros documentos foi essencial para as minhas práticas, já que me permitiu desenvolver atividades significativas e elaborar planificações flexíveis e que atendessem às particularidades dos alunos.

#### 1.5.1.2. Aprendizagens Essenciais

As Aprendizagens Essenciais (AE) constituem um referencial curricular fundamental no sistema educativo português, curriculares para cada disciplina e área curricular nos ensinos básico e secundário. Segundo o DL n.º 55/2018, de 6 de julho, as AE são um

conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou

disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação (p. 2930).

Desta forma, o principal objetivo deste documento é garantir que todos os alunos, independentemente da escola ou contexto, têm acesso a um conjunto comum de conhecimentos, capacidades e atitudes a desenvolver ao longo da escolaridade obrigatória. A elaboração das AE resulta de um esforço de simplificação e reorganização dos programas curriculares existentes, em consonância com os princípios orientadores do PASEO. Ambos os documentos se articulam, uma vez que as AE visam “garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Decreto-Lei n.º 55/2018, p. 2929).

Estas aprendizagens foram concebidas no contexto da autonomia e flexibilidade curricular, visando focar o currículo no essencial, combater a fragmentação dos conteúdos e permitir uma abordagem mais profunda e significativa dos saberes. Como tal, a sua implementação exige uma prática pedagógica orientada para o desenvolvimento de competências, promovendo a articulação interdisciplinar e a adequação às necessidades dos alunos.

Organizadas por áreas disciplinares e estruturadas de forma clara e concisa, as AE apresentam-se em documentos próprios para cada disciplina e ano de escolaridade. Cada documento contém um conjunto de domínios ou áreas de competência, aos quais se associam descritores que especificam os objetivos de aprendizagem considerados essenciais. Estes descritores são formulados de forma a indicar aquilo que o aluno deve ser capaz de mobilizar e demonstrar no final de um determinado ano ou ciclo. A organização das AE permite uma abordagem pedagógica mais focada e centrada no aluno, oferecendo margem para que as escolas e os docentes possam exercer a sua autonomia na definição de estratégias de ensino e na concretização de projetos educativos próprios. Ao mesmo tempo, funcionam como base comum para a “planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem” (Decreto-Lei n.º 55/2018, p. 2930) e diferenciação pedagógica, promovendo uma aprendizagem ativa e significativa.

Em modo de conclusão, as AE assumem um papel central na construção de um currículo mais claro, acessível, flexível e centrado no que verdadeiramente importa aprender. Longe de ser uma mera redução de conteúdos, representam uma reorganização intencional do conhecimento, com foco no desenvolvimento de competências

fundamentais para o sucesso educativo e para a formação pessoal e social dos alunos. A sua estrutura simples, articulada com o PASEO, permite aos professores planificar, ensinar e avaliar com maior intencionalidade e coerência. Além disso, promovem uma maior igualdade no sistema educativo, garantindo que todos os alunos, independentemente do seu contexto familiar ou social, têm acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem. Destaco, ainda, a importância deste documento nas minhas PP, uma vez que sem a análise deste documento não seria possível elaborar as atividades e planificações tendo em atenção os conteúdos, os interesses e as necessidades dos meus alunos.

#### 1.5.1.3. Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC)

A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), lançada em 2017 pelo Ministério da Educação, constitui um documento orientador de referência no sistema educativo português, que “visa o desenvolvimento de competências para uma cultura de democracia e aprendizagens com impacto na atitude cívica individual, no relacionamento interpessoal e no relacionamento social e intercultural” (Decreto-Lei n.º 55/2018, p. 2930). Este documento surge no contexto de uma crescente necessidade de fortalecer a formação cívica, ética e social dos alunos, de forma a prepará-los para uma participação ativa, informada e responsável na sociedade democrática.

“Educar para e na cidadania implica educar para a consciencialização da relação recíproca entre direitos e deveres” (Cardona et al., 2015, p. 44). Neste sentido, a ENEC tem como principal objetivo contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos, promovendo a aquisição de competências, valores e atitudes indispensáveis ao exercício pleno da cidadania. Pretende, assim, reforçar os princípios da democracia, da justiça social, da solidariedade, da igualdade, do respeito pelos direitos humanos e pela diversidade ao trabalhar temas debatidos na atualidade como “sustentabilidade, a interculturalidade, a igualdade, a identidade, a participação na vida democrática, a inovação e a criatividade” (Monteiro et al., 2017, p. 1). Assim, esta estratégia assume-se como uma resposta educativa aos desafios contemporâneos, como a discriminação, a exclusão social, as alterações climáticas ou a desinformação, propondo uma escola que forme cidadãos críticos, responsáveis e conscientes dos seus direitos e deveres. Isto porque é “importante que a população infantil e juvenil esteja consciente dos seus direitos, mas também das suas responsabilidades” (Cardona et al., 2015, p. 44).

A estrutura da ENEC assenta em 3 grupos temáticos que podem ser trabalhados em diferentes formatos. Como é possível observar na figura 5, dentro de cada grupo são trabalhados diferentes domínios.

**Figura 5 - Domínios da Educação para a Cidadania**



Fonte: Monteiro et al., 2017

O *Grupo I* integra os domínios considerados estruturantes e de implementação obrigatória ao longo da escolaridade. Devem ser trabalhados de forma sistemática e articulada e de modo transversal, em diferentes áreas curriculares. O *Grupo II* é composto por domínios cuja integração no currículo é pressuposta em pelo menos dois ciclos do ensino básico. Por fim, O *Grupo III* é totalmente autónomo, uma vez que é o único opcional nos diferentes anos de escolaridade.

Importa, ainda, sublinhar que a ENEC se encontra plenamente articulada com outros documentos estruturantes do currículo, nomeadamente com o PASEO e com as AE. Esta articulação reforça a coerência do sistema educativo, centrado no desenvolvimento de competências-chave para o século XXI, como o pensamento crítico,

a responsabilidade social, a participação democrática e a capacidade de agir de forma ética e sustentável no mundo.

Em síntese, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania representa uma aposta clara numa escola promotora de valores, inclusão e participação. Ao integrar a cidadania como eixo estruturante da ação educativa, esta estratégia contribui para uma formação mais completa e humanista dos alunos, posicionando-se como um instrumento fundamental na construção de uma sociedade mais justa, democrática e coesa. Desta forma, foi essencial a análise detalhada deste documento para a minha PP, uma vez que me permitiu implementar estratégias que promoveram o desenvolvimento integral dos alunos através do incremento de valores e atitudes indispensáveis ao exercício de cidadania.

## Capítulo 2 | Educar com Intenção: A Intencionalidade Pedagógica como Caminho para uma Escola Significativa

---

A prática educativa, para ser significativa, exige uma ação consciente e orientada. É neste contexto que se insere o conceito de intencionalidade pedagógica, que se refere ao carácter deliberado e reflexivo das decisões e intervenções do professor. Kishimoto (1994), reforça a ideia de que, “Desde que não entre em conflito com a ação voluntária da criança, a ação pedagógica intencional do professor deve refletir-se na organização do espaço, na seleção dos brinquedos e na interação com as crianças” (p. 19).

O ato de ensinar não é neutro nem aleatório, este assenta numa orientação prévia, em metas educativas definidas e num compromisso com a aprendizagem dos alunos. Segundo as OCEPE (2016), A intencionalidade pedagógica expressa-se, de forma integrada, em três dimensões fundamentais que estruturam o exercício docente: planejar, agir e avaliar. Estes três momentos não se sucedem de forma linear, mas interagem continuamente, constituindo um ciclo dinâmico que dá consistência e coerência à ação educativa. Como afirma Moreira (2022), “compreende-se a necessidade da articulação entre intencionalidade, planeamento e avaliação com vista a proporcionar um processo significativo no desenvolvimento da criança” (p. 9).

Contudo, importa reconhecer que este ciclo não começa diretamente com o planeamento. Antes de planejar é essencial observar. A observação sistemática e intencional permite conhecer melhor os alunos, os seus interesses, ritmos, dificuldades, estratégias, relações e modos de interação com o meio. Estes momentos são determinantes para que a planificação responda, efetivamente, às necessidades e potencialidades reais das crianças, promovendo uma ação mais justa, eficaz e significativa.

Nesta perspetiva, a intencionalidade é, antes de mais, um princípio que dá sentido à prática docente. Um educador e/ou professor não ensina, apenas, por transmitir conteúdos ou cumprir um programa, mas sim com um propósito formativo, numa direção ética e pedagógica que orienta as suas decisões. Cada escolha, desde os conteúdos selecionados até às estratégias metodológicas e aos modos de avaliação, reflete uma determinada conceção do ensino e da aprendizagem. Neste sentido, a intencionalidade pedagógica constitui a base que diferencia o ensino como uma técnica de uma prática profissional comprometida, situada e crítica. À vista disso, “entendemos que a prática

educativa deve ser orientada pela intencionalidade de formar sujeitos na direção social de formação humana que possui o coletivo como referência” (Gladcheff, 2016, p. 5), o que reforça o carácter ético e social da ação pedagógica intencional.

De acordo, com as OCEPE (2016) *planear* é o primeiro momento em que a intencionalidade se torna visível. Ao planear, o professor organiza antecipadamente a sua ação, definindo objetivos de aprendizagem, selecionando conteúdos, escolhendo metodologias e prevendo formas de avaliação. Segundo as OCEPE (2016), planear não significa seguir à risca um conjunto fixo de propostas, mas sim estar disponível para ouvir as ideias das crianças e saber aproveitar acontecimentos inesperados que podem enriquecer o processo de aprendizagem.

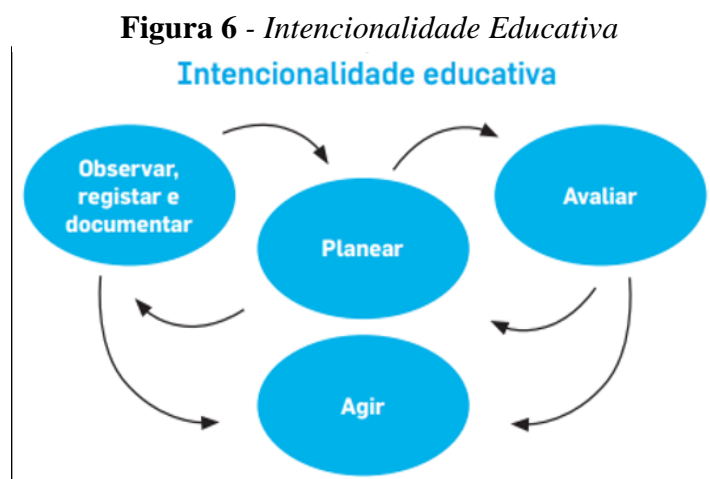
Estas orientações apontam como segundo momento *agir* que representa a concretização daquilo que foi planeado, mas indo além da simples execução. Ensinar é intervir de forma ativa, interagir com os alunos, criar condições para a aprendizagem e responder aos desafios que emergem no processo. A intencionalidade manifesta-se aqui na forma como o professor gere o tempo e o espaço, como promove a participação, como adapta as estratégias em função da resposta dos alunos e como cria um ambiente propício à construção do conhecimento. Como destaca Moreira (2022) “as atividades, brincadeiras e explorações lúdicas inseridas na educação infantil são fundamentadas em um trabalho pedagógico intencional e refletido” (p. 15), sublinhando que até nas práticas mais lúdicas é exigido uma ação docente fundamentada. Assim sendo, não se trata de apenas transmitir conhecimento, mas de exercer um juízo profissional que integra o saber teórico, a experiência e a observação do contexto.

Importa, ainda, sublinhar que um docente intencional se preocupa com o desenvolvimento integral do aluno, com a promoção da sua autonomia, com o respeito pela diversidade e com a construção de relações pedagógicas marcadas pelo diálogo e pela equidade. Assim sendo, a prática educativa “deve voltar-se para o olhar intencional do/a professor/a diante do protagonismo da criança” (Moreira, 2022, p. 19), o que implica reconhecer os alunos como sujeitos ativos do processo e não como recetores passivos de informação.

A *avaliação* constitui o terceiro momento do ciclo e desempenha um papel central na realização da intencionalidade pedagógica. Avaliar não é apenas verificar resultados, mas compreender os processos, identificar dificuldades, reconhecer progressos e tomar decisões que melhorem a qualidade da aprendizagem. Assim sendo, o docente deve “Refletir sobre esses progressos e o valor que atribui às experiências de aprendizagem

das crianças permite ao/a educador/a tomar consciência das concepções subjacentes à sua intervenção pedagógica e o modo como estas se concretizam na ação” (OCEPE, 2016, p. 15).

Observar, planejar, agir e avaliar não são etapas isoladas, mas momentos interligados de um mesmo processo. Observa-se para compreender e interpretar a realidade educativa. O que se aprende com a avaliação contribui para ajustar no planeamento seguinte, a ação concretiza e reformula o plano e, por fim, a avaliação interpreta os efeitos da ação. A intencionalidade pedagógica realiza-se, portanto, na integração e na circularidade destes três momentos, sustentando uma prática profissional reflexiva, fundamentada e comprometida.



Fonte: [https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)

Em síntese, a intencionalidade pedagógica é o eixo que estrutura o trabalho docente enquanto prática ética e deliberada. Esta traduz-se na capacidade de planejar com sentido, agir com consciência crítica e avaliar com rigor, em permanente articulação com os contextos educativos e com os sujeitos da aprendizagem. Uma educação verdadeiramente significativa exige que os professores não façam apenas, mas que saibam porque fazem, para que é que fazem e como podem fazer melhor. Neste sentido, destaca-se “a função do professor como mediador intencional da aprendizagem” (Romão et al., 2025, p. 4), o que implica um compromisso ativo com a criação de condições para que o conhecimento se torne acessível, relevante e transformador para cada aluno. A intencionalidade, nesse sentido, é mais do que uma atitude desejável é a condição indispensável para uma prática pedagógica com impacto real no percurso formativo dos

alunos. Por esta razão, ao longo das minhas práticas fiz questão de que todas as atividades propostas fossem pensadas e planejadas com uma intenção pedagógica bem definida, procurando sempre responder às necessidades e interesses do grupo, promovendo aprendizagens significativas e estimulando o desenvolvimento integral das crianças, valorizando, igualmente, a reflexão contínua sobre o processo educativo.

### 2.1. A importância da Planificação na Intervenção pedagógica

A planificação constitui um processo essencial no âmbito da gestão e da organização, sendo amplamente utilizada em contextos educacionais, profissionais e institucionais. Trata-se de um procedimento sistemático que visa a organização antecipada de ações, com o intuito de alcançar objetivos previamente definidos de forma eficiente e eficaz. Ao planificar, procura-se estabelecer metas, definir estratégias, determinar recursos necessários, prever prazos e responsáveis, permitindo uma orientação clara do percurso a seguir. Como defendem Fonseca et al. (2015), “planificar é um processo que corresponde a um conjunto de ações pensadas previamente que vão permitir ao profissional colocar em prática as suas intencionalidades educativas” (p. 155).

A importância da planificação reside, fundamentalmente, na sua capacidade de conferir direção e coerência às ações, evitando a dispersão e promovendo uma utilização mais racional dos recursos disponíveis. Ao proporcionar uma visão global do processo, permite, também, uma tomada de decisões mais fundamentada, facilitando a coordenação entre diferentes intervenientes e a monitorização contínua do progresso.

Segundo Cortesão e Torres (1994), entre as principais características da planificação, destacam-se a coerência, a adequação, a precisão e clareza e a riqueza. A coerência refere-se à articulação lógica entre os diferentes componentes do plano, enquanto a adequação pretende garantir que o plano estará adequado à realidade dos alunos e às suas características. Por sua vez, a precisão e a clareza passam por determinar se os objetivos e as fases da planificação foram definidos de forma, clara e bem pensada, enquanto a riqueza tem como objetivo verificar se o conteúdo, a organização e as estratégias são variadas. Importa, contudo, salientar a flexibilidade como uma das características mais relevantes da planificação. Em contextos marcados pela constante mudança, pela incerteza e pela complexidade, a rigidez dos planos pode comprometer a sua eficácia. Neste sentido, “Torna-se fundamental, o professor planificar com a noção de flexibilidade sempre presente, mostrando sempre disponibilidade para, caso seja necessário, reorientar a tarefa, mudar a estratégia, alterar o tempo e o espaço de realização” (Ferreira, 2021, p. 68).

Assim sendo, a flexibilidade, neste contexto, representa a capacidade de ajustar o plano às circunstâncias imprevistas, sem que isso implique a perda de foco nos objetivos essenciais. Esta característica revela-se fundamental, uma vez que permite conciliar a estrutura com a adaptabilidade. Como salienta Ferreira (2021), “esta flexibilidade tem de permitir responder tanto quanto possível às necessidades espontâneas e imediatas dos alunos e/ou aos interesses que emergiram do conteúdo explorado” (p. 68). Complementarmente, Castro (2020) alerta que “planificar não deverá ser um ato de supervisionar tudo o que vai acontecer chegando ao ponto de não dar atenção a possíveis momentos que possam surgir” (p. 31), reforçando a importância de um planeamento aberto à espontaneidade e à interação em sala de aula.

Nesta linha de pensamento, enquanto profissional na área da educação, considero que um dos maiores desafios de um docente passa por criar uma planificação de aula eficaz, uma vez que esta é uma ferramenta indispensável que contribui, significativamente, para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Contudo, é necessário reconhecer que, apesar do desafio, o processo de construção das planificações das aulas é fundamental para o desenvolvimento de competências pedagógicas.

Desta forma, a planificação permite delinear objetivos de aprendizagem específicos, selecionar os conteúdos mais apropriados e definir as estratégias pedagógicas mais eficazes para cada atividade, o que garante que as aulas sejam adequadas ao desenvolvimento dos alunos. Isto porque é necessário compreender que cada turma é composta por alunos com diferentes níveis de habilidade, interesses e necessidades. Segundo Castro (2020), “a planificação oferece ao educador uma prática mais organizada, para que o método ensino-aprendizagem e as necessidades das crianças sejam respeitadas e ajustadas ao longo do tempo” (p. 3). Nesse sentido, é essencial elaborar uma planificação que atenda às particularidades de cada aluno, assegurando que todos tenham a oportunidade de desenvolver as suas competências conforme as suas necessidades e capacidades individuais.

Assim, a planificação, quando concebida de forma estruturada e flexível, assume um papel estratégico na organização do trabalho pedagógico e na promoção de uma aprendizagem significativa, ajustada às realidades e potencialidades dos alunos. Trata-se, portanto, de um processo dinâmico, que exige constante reflexão, revisão e aperfeiçoamento, sustentando-se numa prática docente crítica e adaptativa. Por essa razão

todas as planificações elaboradas por mim foram criteriosamente desenhadas de modo a garantir o desenvolvimento integral dos educandos.

## 2.2. Estratégias de Intervenção Pedagógica

No contexto educacional contemporâneo, marcado por uma crescente diversidade de alunos, com interesses e ritmos de aprendizagem distintos, as estratégias de intervenção pedagógicas surgem como ferramentas fundamentais para garantir a eficácia do processo de ensino e aprendizagem. Estas estratégias consistem em ações intencionais, sistemáticas e planeadas por parte do professor e/ou educador com o objetivo de promover, orientar ou corrigir o percurso educativo dos alunos, sobretudo quando são identificadas dificuldades de aprendizagem, desmotivação ou desigualdades no acesso ao conhecimento.

Segundo Máximo e Marinho (2021), referindo Almeida (2014), “as intervenções pedagógicas e os estímulos de aprendizagens devem ocorrer desde a educação infantil, através de jogos, dinâmicas” (p. 8213). Essa afirmação reforça a importância de iniciar precocemente a construção de ambientes de aprendizagem ricos, interativos e intencionais, nos quais a intervenção do educador é mediada por recursos educativos lúdicos e experiências significativas para os alunos.

Desta forma, a intervenção pedagógica vai além da simples transmissão de conteúdos, uma vez que esta procura se adaptar às necessidades específicas de cada aluno ou grupo, promovendo uma prática docente mais inclusiva, equitativa e centrada no aluno. Para isso, o professor deve utilizar diferentes abordagens metodológicas, como o ensino diferenciado, o trabalho cooperativo e colaborativo, entre outras estratégias que visem não apenas o sucesso académico, mas também o desenvolvimento integral do aluno.

Neste contexto, compreender as estratégias de intervenção pedagógica torna-se essencial para qualquer profissional da educação comprometido com a qualidade, equidade e eficiência do ensino, por isso, como futura docente, considero fundamental utilizar métodos diversificados que estimulem o pensamento crítico, a participação ativa e a construção autónoma do conhecimento pelos alunos.

### 2.2.1. Aprender a Brincar, Brincar para Aprender: O Jogo como Estratégia Pedagógica

A educação, nos dias de hoje, enfrenta o desafio de desenvolver práticas pedagógicas que respondam de forma eficaz às necessidades de aprendizagem dos alunos, respeitando os seus ritmos, interesses e potencialidades. Neste contexto, o jogo e o ato de brincar emergem como ferramentas pedagógicas fundamentais, não apenas como

momentos lúdicos ou de recreação, mas como estratégias estruturadas e intencionais no processo de ensino e aprendizagem. Isto porque “O jogo didático deve ser utilizado como forma de simplificar ou até mesmo como um meio de associar o conteúdo trabalhado em sala de aula com algo mais “palpável” e atrativo aos discentes” (Almeida et al., 2021, p. 2).

Aprender a brincar e brincar para aprender constitui uma abordagem que reconhece o “brincar” como uma linguagem própria da infância e como um meio privilegiado para a construção do conhecimento. Segundo Fortuna (2018),

Mais do que ser um instrumento de aprendizagem, a brincadeira é aprendizagem propriamente dita: ela não apenas contribui para a construção das estruturas de conhecimento, ou, eventualmente, leva à aprendizagem de conteúdos específicos; ela é, ela mesma, aprendizagem, porque a ação é o que a define, e a ação é a unidade mínima tanto do desenvolvimento, quanto da aprendizagem (p. 58).

Diversos estudos no campo da pedagogia e da psicologia do desenvolvimento, nomeadamente, os estudos conduzidos por Jean Piaget (1978) e Henri Wallon (1968), evidenciaram que o jogo é uma atividade essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor da criança. Ao brincar, a criança experimenta, descobre, simboliza e atribui significados ao mundo à sua volta. O jogo permite-lhe explorar realidades, resolver problemas, desenvolver a criatividade e a imaginação, promovendo uma aprendizagem ativa e significativa. Como defende Sarmiento et al. (2017), “o jogo não representa apenas uma dinâmica interna da criança, mas permite a reinterpretação da realidade” (p. 125). Assim, depreende-se que o brincar não é uma interrupção do aprender, mas sim uma forma privilegiada de o fazer.

O jogo infantil coletivo, como sublinha Pimentel et al. (2021), assume-se como “um processo que contribui de maneira significativa para a socialização infantil visto que com seu uso a criança vai percebendo como se dão as relações humanas” (p. 2629). Ao interagir com os outros durante os jogos, a criança aprende a negociar, a escutar, a esperar a sua vez, a lidar com frustrações e a celebrar conquistas, ou seja, competências essenciais à vida em sociedade. Aprende também, de forma prática e, emocionalmente, significativa, a ganhar com humildade e a perder com dignidade. Lidar com a derrota num ambiente seguro, como o do jogo, permite à criança desenvolver resiliência, tolerância à frustração e capacidade de superação. Do mesmo modo, saber ganhar sem humilhar o outro estimula

a empatia e o respeito mútuo, preparando as crianças para relações interpessoais mais saudáveis e éticas.

Importa destacar, ainda, o papel do jogo na construção da autoestima e da autonomia. Ao brincar, a criança sente-se competente, criativa e capaz de enfrentar desafios, desenvolvendo uma relação positiva com o aprender. Como observa Kishimoto (1994), “quando ela brinca não está preocupada com a aquisição de conhecimento ou desenvolvimento de qualquer habilidade mental ou física” (pp. 4-5) e é exatamente essa liberdade que torna o jogo tão poderoso para a aprendizagem espontânea. Paralelamente, acrescenta que o jogo “traz inúmeros efeitos positivos na dominância corporal, moral e social da criança” (p. 6), o que reforça o valor do jogo como meio de desenvolvimento integral dos mais novos.

Contudo, apesar de todos os benefícios aqui apontados, o uso do jogo na educação, também, apresenta limitações e desafios que devem ser considerados com responsabilidade. Uma das principais limitações, segundo Silva-Pires et al. (2020), está relacionada à sua aplicação descontextualizada, isto é, o jogo, por si só, não garante aprendizagem significativa. Quando utilizado de forma meramente recreativa, sem articulação com os objetivos pedagógicos e sem a mediação adequada do professor, pode perder o seu potencial educativo.

Outro desafio diz respeito à gestão do tempo e do currículo. A pressão para cumprir programas extensos e rigidamente estruturados frequentemente desincentiva o uso de metodologias lúdicas, levando muitos docentes a optarem por abordagens mais tradicionais, centradas na transmissão direta de conteúdos e na preparação para avaliações padronizadas. Embora os documentos oficiais frequentemente reconheçam a importância do brincar, na prática, os professores enfrentam dificuldades para conciliar o cumprimento de metas curriculares com a promoção de atividades lúdicas. Esta situação evidencia “a necessidade do currículo nacional ser adequado aos contextos e às situações reais” (Leite & Fernandes, 2010, p. 201), permitindo uma maior articulação entre o que é prescrito e o que realmente se vive e se aprende nas escolas.

Reconhecer o jogo como estratégia pedagógica é, portanto, reconhecer a criança como sujeito ativo da sua aprendizagem e o professor como mediador de experiências significativas. Afinal, “o jogo educativo surge no século XVI, como suporte da atividade didática, visando à aquisição de conhecimentos e conquista um espaço definitivo na educação infantil” (Sarmiento et al., 2017, p. 17) continuando a ser, ainda hoje, um instrumento pedagógico de enorme relevância. Contudo, para que esta abordagem seja

efetivamente integrada no contexto escolar, é urgente repensar a organização curricular, flexibilizando-a de forma a permitir que o brincar não seja apenas tolerado, mas genuinamente promovido como parte integrante do ato de educar.

Ao longo das minhas práticas pedagógicas em contexto de estágio, pude verificar que o “brincar” era visto como uma ferramenta fundamental no processo de aprendizagem, sendo através dele que as crianças exploram, experimentam e constroem conhecimento de forma autónoma e significativa. Além disso, percebi através das atividades lúdicas que dinamizei que o brincar promove o desenvolvimento social, emocional, cognitivo e motor, pois permite que cada criança se expresse livremente, desenvolva a imaginação e estabeleça relações com os outros. Isto levou-me a reforçar a ideia de que é importante criar contextos ricos e intencionais que valorizem verdadeiramente o brincar no quotidiano educativo.

#### 2.2.2. Didática em Ação: A Utilização Dos Materiais e Espaços no Processo de Ensino-Aprendizagem

Os materiais didáticos desempenham um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, sendo recursos essenciais para facilitar a compreensão dos conteúdos e tornar o ensino mais dinâmico e eficaz. Estes materiais incluem livros, cadernos de atividades, fichas, recursos digitais, vídeos, jogos pedagógicos, entre outros instrumentos que auxiliam tanto o professor na sua prática pedagógica como os alunos na construção do conhecimento. A sua principal função é mediar a relação entre o conteúdo a ser ensinado e o aluno, proporcionando diferentes formas de apreensão da informação, respeitando os diversos estilos de aprendizagem e promovendo a inclusão educativa. Como afirmam Bordinhão e Silva (2015), “os materiais didáticos são e sempre foram a melhor forma de exteriorizar o conhecimento docente aos discentes pelas mensagens transmitidas” (p. 6).

A importância dos materiais didáticos reside na sua capacidade de contextualizar o conhecimento, tornando-o mais acessível e significativo. Quando bem escolhidos e utilizados de forma correta, estes recursos despertam o interesse dos alunos, promovem a participação ativa, favorecem a interdisciplinaridade e estimulam o pensamento crítico e a autonomia. Além disso, “os materiais didáticos em sala de aula podem contribuir para criar um clima de entusiasmo sobre o conteúdo abordado de forma motivadora e integradora, pois associa os aspectos lúdicos com os cognitivos” (Rando et al., 2020, p. 116), o que reforça o seu papel motivacional no ambiente educativo.

Em conformidade com o referido anteriormente, a escolha dos materiais didáticos deve ser criteriosa e alinhada com os objetivos pedagógicos definidos na planificação. O professor deve ter em consideração o nível etário e cognitivo dos alunos, a diversidade da turma, os conteúdos curriculares e as competências a serem desenvolvidas. Também é importante avaliar a qualidade dos materiais disponíveis, garantindo que são atuais, cientificamente validados, adequados à realidade sociocultural dos alunos e que promovem a equidade no acesso ao conhecimento. Nos dias de hoje, com o avanço das tecnologias digitais, tornou-se, igualmente, essencial integrar ferramentas multimídia e recursos online que potenciem novas formas de ensinar e aprender. Como referem Bordinhão e Silva (2015), “ao lidar com o apoio dos recursos didáticos, o professor além de estar inovando, não estará mais centrado no tradicionalismo” (p. 7), permitindo novas abordagens mais centradas no aluno.

Para além disso, é fundamental que os materiais didáticos não sejam vistos como meros suportes, mas como instrumentos pedagógicos ativos que estimulam a construção coletiva do saber. A sua utilização deve ser sempre acompanhada de uma mediação intencional por parte do professor, que orienta, questiona e promove reflexões. É necessário reforçar que estes materiais “são importantes ferramentas metodológicas para a aprendizagem de conceitos abstratos e complexos que favorecem a motivação interna, o raciocínio, a argumentação, a interação entre os alunos e entre alunos e professores” (Rando et al., 2020, p. 116). A constante atualização e adaptação dos materiais também se revela necessária, para que se mantenham pertinentes face às mudanças sociais, culturais e científicas.

Os espaços pedagógicos, vão muito além da sala de aula tradicional. “A organização de espaços adequados para estimular brincadeiras constitui hoje umas das preocupações da maioria de educadores e profissionais de instituições infantis” (Kishimoto, 1994, p. 20). O ambiente onde decorre o processo educativo influencia diretamente o bem-estar, a motivação e o desempenho dos alunos. Espaços organizados, acolhedores, seguros e estimulantes favorecem a concentração, a interação e a criatividade. Uma sala de aula que permita a mobilidade, a disposição em diferentes configurações, como em grupos ou em círculo e o acesso fácil aos materiais pode enriquecer, significativamente, a experiência de aprendizagem.

De acordo com Oliveira-Formosinho (2018),

A ação profissional da educadora exerce-se também antes da mediação social - na criação de um ambiente material. Deseja-se que tal ambiente não esteja repleto de objetos que orientam, constroem, apontam e, assim, representam uma intervenção pedagógica excessiva. Deseja-se que tal ambiente seja um espaço com espaço para o exercício da criança na descoberta do mundo (p. 53).

Os espaços pedagógicos devem ser alegres, seguros e acolhedores, colocando os interesses e as necessidades das crianças no centro da sua conceção. A escolha dos materiais pedagógicos desempenha, igualmente, um papel crucial, devendo transmitir mensagens significativas e proporcionar oportunidades de aprendizagem ajustadas ao ritmo, interesses e motivações individuais das crianças. Assim, jogos, brinquedos, livros, músicas e canções devem ser cuidadosamente selecionados, de forma a garantir experiências diversificadas e estimulantes, promovendo o desenvolvimento global da criança num ambiente rico em aprendizagens. De facto, ao longo das minhas práticas tive o cuidado de escolher materiais pedagógicos diversificados, adequados às necessidades e interesses das crianças, que estimulassem a curiosidade, a criatividade e a exploração, com vista a promover aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral dos alunos em diferentes áreas.

Além disso, é importante valorizar os espaços exteriores e alternativos, como bibliotecas, laboratórios, hortas escolares, ginásios ou mesmo o meio envolvente da escola. A diversificação dos espaços pedagógicos possibilita aprendizagens mais práticas, contextualizadas e significativas, aproximando os alunos da realidade e promovendo uma ligação mais profunda com o conhecimento. Desta forma, a criação e a valorização de ambientes educativos ricos e diversificados são essenciais para uma educação integral, que responda às necessidades e potencialidades de todos os alunos.

Em suma, tanto os materiais didáticos como os espaços pedagógicos são peças-chave para uma educação de qualidade. Sabendo que a sua escolha e organização adequadas contribuem significativamente para o sucesso escolar dos alunos e para a eficácia do trabalho docente, ao longo do meu estágio, procurei construir e escolher materiais diversificados e adequados de modo a garantir uma aprendizagem significativa e transformadora.

### 2.2.2.1. O Uso das TIC como Ferramenta de Apoio ao Ensino e Aprendizagem

No contexto educativo atual, os recursos digitais têm assumido um papel cada vez mais relevante na mediação do ensino e aprendizagem, funcionando como instrumentos facilitadores e dinamizadores da prática pedagógica. Entre estes recursos, destacam-se os vídeos explicativos e as plataformas de jogos pedagógicos, como o “Wordwall” ou o “Kahoot” que combinam interação, visualização e o lúdico, ou seja, características altamente apelativas para os alunos. Como afirmam Mota et al. (2020), tais recursos “permitem melhorar a didática das aulas incorporando vídeos, imagens e um alto nível de interatividade que permitem a melhor compreensão dos conteúdos das disciplinas” (p. 1219).

Os vídeos explicativos, frequentemente utilizados em ambientes educativos, permitem uma abordagem visual e auditiva dos conteúdos, o que favorece a compreensão de conceitos mais abstratos. Estes recursos possibilitam, ainda, uma aprendizagem ao ritmo do aluno, uma vez que podem ser visualizados várias vezes, pausados ou retomados conforme a necessidade individual. Esta flexibilidade contribui, significativamente, para o desenvolvimento da autonomia e da autorregulação da aprendizagem. Neste sentido, o uso de ambientes virtuais na educação tem-se revelado como uma via eficaz para promover aprendizagens mais significativas, pois “a educação que ocorre em ambientes virtuais ou utiliza ambientes virtuais como suporte na formação dos estudantes permite a geração de conhecimento através de uma aprendizagem significativa” (Mota et al., 2020, p. 1224).

Já as plataformas de jogos pedagógicos, como o “Wordwall” ou o “Kahoot”, introduzem elementos lúdicos no processo de ensino, promovendo um envolvimento ativo dos alunos. Através dos jogos digitais interativos é possível transformar tarefas tradicionalmente repetitivas ou pouco atrativas em desafios motivadores. Ainda assim, “observa-se que os jogos digitais educacionais ainda são pouco empregados em sala de aula” (Neto et al., 2013, p.131), o que evidencia a necessidade de sensibilização dos docentes para o seu potencial educativo. Ao envolver os estudantes em atividades que requerem participação ativa, resolução de problemas e tomada de decisões, promove-se não só o interesse pelos conteúdos curriculares, mas também o desenvolvimento de competências transversais como o pensamento crítico e a cooperação. Como reforçam Neto et al. (2013) é importante “utilizarem jogos eletrônicos educacionais como um meio de auxiliar o processo de ensino e aprendizagem” (p. 133), tendo em vista os benefícios que proporcionam à motivação e ao desempenho dos alunos.

A integração destas tecnologias digitais na prática pedagógica tem demonstrado impactos positivos na motivação dos alunos. O ambiente de aprendizagem torna-se mais dinâmico, interativo e alinhado com as suas experiências do quotidiano, o que facilita a construção de significados e a retenção do conhecimento. Neste contexto, Silva et al. (2014) destacam que “o indivíduo se envolve com as coisas por vontade própria, pois elas despertam interesse, desafio, envolvimento, prazer” (p. 16). Além disso, a utilização de recursos digitais pode contribuir para uma maior diferenciação pedagógica, permitindo adequar os materiais às necessidades, ritmos e estilos de aprendizagem dos diversos alunos.

Ao longo de todas as minhas práticas pedagógicas tive o cuidado de incorporar consciente e intencionalmente vídeos explicativos, jogos pedagógicos e outras ferramentas digitais no processo educativo de modo a enriquecer as práticas de ensino e potenciar uma aprendizagem mais prazerosa, envolvente e eficaz. De facto, pude verificar que estes recursos se revelaram aliados valiosos para o desenvolvimento de ambientes de aprendizagem motivadores, centrados no aluno e promotores do sucesso educativo.

### 2.2.3. Do Individual ao Coletivo: A Relevância da Cooperação e Colaboração no Processo de Ensino-Aprendizagem

A aprendizagem cooperativa e a aprendizagem colaborativa constituem metodologias centradas no trabalho entre pares, com raízes nas teorias socio construtivistas da educação, especialmente na perspectiva de autores como Vygotsky. Estas metodologias valorizam a interação social como elemento estruturante da construção do conhecimento, assumindo que o diálogo, a cooperação e a partilha de experiências como promotoras de aprendizagens mais significativas, contextualizadas e duradouras. De facto, “a interação em grupos realça a aprendizagem, mais do que em um esforço individual” (Torres & Irala, 2014, p. 65). No entanto, embora os dois conceitos partilhem um núcleo comum, é fundamental distingui-los, pois referem-se a formas distintas de organização e gestão do trabalho em grupo.

A aprendizagem cooperativa é caracterizada por um elevado grau de estruturação e organização, sendo o processo amplamente controlado e mediado pelo professor. “Todas as atividades são estruturadas pelo professor” (Firmiano, 2011, p. 5), que define os objetivos, estabelece os grupos e atribui tarefas específicas a cada aluno. Cada membro assume uma função clara, contribuindo com a sua parte para o produto final. Esta abordagem promove a interdependência positiva, na qual “Os participantes atingem o seu objetivo na medida em que os outros também consigam atingir os seus; os sucessos de

cada um beneficiam os demais membros do grupo, com quem interagem cooperativamente para conseguir objetivos estreitamente vinculados entre si” (Pereira, 2018, p. 17). A estrutura cooperativa favorece, assim, o desenvolvimento de competências como a responsabilidade individual, a gestão de tempo e o cumprimento de metas, sendo especialmente eficaz em atividades com objetivos bem definidos.

Por outro lado, a aprendizagem colaborativa caracteriza-se por uma dinâmica mais aberta e horizontal, na qual os alunos participam ativamente em todas as fases da tarefa, sem uma divisão rígida de funções. Este processo é marcado pela interação constante, pela tomada de decisões conjunta e pela construção partilhada do conhecimento. Como afirmam Torres e Irala (2014), “na colaboração, o processo é mais aberto e os participantes do grupo interagem para atingir um objetivo compartilhado” (p. 68). Neste modelo, não basta repartir tarefas, pois, “o trabalho colaborativo envolve mais do que uma simples divisão da tarefa, que é a principal característica do trabalho cooperativo” (Pereira, 2018, pp. 15-16). O professor, nesse contexto, assume uma postura de facilitador, criando condições para que os alunos interajam, questionem e cocriem saberes.

Além disso, a aprendizagem colaborativa valoriza o processo em si, ou seja, a forma como os alunos pensam, argumentam e refletem em conjunto, mais do que apenas o produto final. Este tipo de prática tem “o potencial de promover uma aprendizagem mais ativa por meio do estímulo: ao pensamento crítico; ao desenvolvimento de capacidades de interação, negociação de informações e resolução de problemas; ao desenvolvimento da capacidade de autorregulação do processo de ensino-aprendizagem” (Torres & Irala, 2014, p. 61).

Do ponto de vista da avaliação, na aprendizagem cooperativa é comum utilizar-se uma combinação entre avaliação individual e coletiva, enquanto na aprendizagem colaborativa tende-se a valorizar mais o processo coletivo e os resultados construídos em conjunto. Ainda assim, estas metodologias partilham semelhanças significativas, sendo influenciadas por princípios construtivistas que reconhecem o aluno como agente ativo da sua aprendizagem. Ambas promovem ambientes de partilha e respeito, em que o conhecimento é construído pelo aluno, isto é, “O processo ensino-aprendizagem não está mais centrado na figura do professor e o aluno exerce nele papel fundamental” (Torres & Irala, 2014, p. 61). As duas abordagens valorizam a interação social, a construção coletiva do saber e o desenvolvimento de competências transversais, como a empatia, a comunicação eficaz e a cooperação.

No entanto, a aplicação de qualquer uma destas metodologias exige um olhar atento às limitações e exigências contextuais. A aprendizagem cooperativa, se mal orientada, “tornar-se-á numa aprendizagem mecanizada, sem significado efetivo” (Santanna & Nascimento, 2011, p. 31). Já a aprendizagem colaborativa, embora rica em termos de profundidade conceptual, pode enfrentar desafios práticos, como a desigual participação dos membros ou a dispersão de foco, especialmente em grupos com baixa autonomia ou com fracas competências sociais.

É neste ponto que se destaca o papel do professor como elemento central na mediação pedagógica. Cabe ao docente analisar o contexto de forma crítica e estratégica, considerando os conteúdos curriculares, as especificidades da turma, os recursos disponíveis, o tempo, os níveis de autonomia dos alunos e os objetivos de aprendizagem para escolher o tipo de abordagem mais adequada. Certas situações exigirão uma estrutura mais rígida e controlada, onde a aprendizagem cooperativa será mais eficaz. Outras beneficiarão de um espaço mais exploratório e autónomo, propício à aprendizagem colaborativa. Para cumprir esse papel com eficácia, o professor deve assumir uma postura ativa “na criação de contextos e ambientes adequados para que o aluno possa desenvolver suas habilidades sociais e cognitivas de modo criativo, na interação com outrem” (Torres & Irala, 2014, p. 61).

Importa referir que estas abordagens não são mutuamente exclusivas, podendo e devendo ser combinadas de forma dinâmica. Segundo Peixoto e Carvalho (2007) um mesmo projeto pode iniciar-se com tarefas cooperativas para introdução e organização de conteúdos e depois evoluir para uma fase colaborativa, em que os alunos, com maior autonomia, problematizam, discutem e refinam coletivamente os saberes adquiridos. Esta articulação permite uma abordagem holística e adaptável, em consonância com os desafios e as oportunidades da prática pedagógica contemporânea.

Assim sendo, ao longo das minhas práticas pedagógicas procurei utilizar a aprendizagem cooperativa e a aprendizagem colaborativa, já que estas quando bem compreendidas e aplicadas, constituem ferramentas poderosas para a promoção de uma educação mais significativa, inclusiva e participativa. Reconhecendo que ambas têm o potencial de transformar a sala de aula num espaço de construção conjunta do conhecimento apliquei-as, regularmente, em contexto de sala de aula.

### 2.3. Avaliar para Aprender: A Avaliação como Ferramenta Pedagógica

A avaliação é uma ferramenta pedagógica fundamental no processo de ensino e aprendizagem, assumindo um papel que vai além da simples medição do desempenho dos

estudantes. “A utilidade da avaliação tem que ver, precisamente, como o contributo que dá para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, passando pela adequação da ação educativa e do currículo” (Cardona et al., 2021, p. 100). No contexto escolar, a avaliação deve ser concebida como um instrumento formativo, orientador e reflexivo, que permite diagnosticar, acompanhar e promover o desenvolvimento das aprendizagens. Longe de se restringir à atribuição de classificações, a avaliação torna-se parte integrante do processo educativo, contribuindo para a melhoria contínua tanto das práticas docentes quanto da aprendizagem dos alunos.

Ainda nesta linha de pensamento, sob uma perspectiva pedagógica, a avaliação deve ser contínua, sistemática e diversificada, integrando múltiplos instrumentos e metodologias que respondam às diferentes necessidades dos estudantes. Ela permite identificar dificuldades, reajustar estratégias de ensino e valorizar os progressos individuais, incentivando a responsabilidade dos alunos sobre o seu percurso educativo. Neste sentido, de acordo com as OCEPE (2016),

através de uma avaliação reflexiva e sensível, o/a educador/a recolhe informações para adequar o planeamento ao grupo e à sua evolução, falar com as famílias sobre a aprendizagem dos seus/suas filhos/as e tomar consciência da sua ação e do progresso das crianças, para decidir como apoiar melhor o seu processo de aprendizagem (p. 13).

Assim, a avaliação promove uma aprendizagem mais significativa e duradoura, baseada na compreensão, na reflexão crítica e na aplicação do conhecimento em contextos reais. Além disso, a avaliação pode também funcionar como mecanismo de *feedback*, tanto para os docentes quanto para os discentes. Os professores obtêm dados relevantes para reestruturar o currículo e as práticas pedagógicas, enquanto os alunos recebem indicações claras sobre o que já dominam e o que ainda necessitam de desenvolver. Neste sentido, a avaliação adquire uma função ética e inclusiva, respeitando os ritmos e estilos de aprendizagem de cada aluno e favorecendo um ambiente educativo mais justo e equitativo.

Reconheço que a avaliação constitui uma ferramenta pedagógica e um meio essencial para potenciar a aprendizagem, desenvolver competências e promover a formação integral dos alunos. Por essa razão, utilizei frequentemente a avaliação

formativa com o intuito de garantir uma prática avaliativa crítica, reflexiva e sustentada em princípios de transparência, coerência e intencionalidade educativa.

### 2.3.1. A Avaliação Formativa

Num ensino verdadeiramente orientado para a aprendizagem, não basta avaliar no fim do período, é preciso acompanhar, ajustar e apoiar ao longo de todo o processo. É aí que entra a avaliação formativa. Em vez de se limitar a verificar o que os alunos sabem apenas no final de um ciclo ou através de testes, ela permite intervir a tempo, detetar dificuldades, reforçar pontos fortes e orientar o ensino de forma contínua. Como afirma Queiroz (2019) “Na prática da avaliação formativa a aprendizagem de todos os alunos sempre será o objetivo máximo, e ao professor, detentor do conhecimento técnico e profissional, cabe o papel de diretor deste processo” (p. 6). Desta forma, a avaliação formativa não é apenas um meio utilizado para recolher dados, mas sim uma prática pedagógica com impacto direto na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos.

Durante muito tempo, o tipo de avaliação predominante nas escolas era a avaliação sumativa. Nesses casos, não se procurava melhorar o percurso do aluno, mas apenas se procurava avaliar o seu desempenho numa prova. Pinto (2019) descreve que, nessa lógica antiga, “ela acontecia pontualmente, em situações formais como instrumento de verificação da relação existente entre a transmissão e a receção” (p. 5) e que, nesse contexto, “a avaliação assumia apenas o papel de um instrumento de gestão administrativa relativamente ao processo de ensino e aprendizagem” (p. 5). O *feedback* era escasso ou inexistente e o erro era visto como falha definitiva e não como ponto de partida para a aprendizagem. Essa abordagem reforçava uma cultura de ensino centrada na classificação e não no progresso. Felizmente, essa visão tem vindo a mudar, à medida que se reconhece que a aprendizagem mais eficaz acontece quando o erro é acolhido, o percurso é valorizado e o aluno tem espaço para evoluir.

A função principal da avaliação formativa é guiar o processo de ensino-aprendizagem, oferecendo tanto ao professor como ao aluno informações relevantes sobre o progresso alcançado e sobre o que ainda precisa ser trabalhado. Assim, “a avaliação formativa contínua avalia o aluno durante todo o processo de aprendizagem procurando identificar o funcionamento e o desenvolvimento cognitivo do aluno perante as atividades desenvolvidas” (Queiroz, 2019, p. 10). Essa avaliação ocorre de forma sistemática durante a realização das atividades, através de observações, perguntas, trabalhos de grupo, fichas de apoio, autoavaliações e outras estratégias que tornam visível o

pensamento do aluno. O foco não está na nota, mas no percurso que este faz ao longo de um ano escolar.

Esta abordagem reconhece que “a aprendizagem está relacionada ao desenvolvimento global do aluno e deve conter atividades que promovam não somente o desenvolvimento cognitivo, mas também aprendizagens sociais e psicomotoras” (Queiroz, 2019, p. 8). Entre os seus benefícios mais evidentes está a possibilidade de personalizar o ensino. Ao identificar com maior precisão as dificuldades específicas de cada aluno, o professor pode ajustar metodologias, oferecer apoio direcionado e propor desafios adequados ao nível de cada aluno. Desta forma, evita-se a estagnação dos alunos mais avançados e o abandono dos que apresentam mais dificuldades.

Outro ponto forte da avaliação formativa é o seu impacto na motivação. Ao contrário das avaliações pontuais e finais, que muitas vezes criam ansiedade e competição, a avaliação formativa valoriza o esforço, o progresso e a participação. É nesse contexto que se compreende “como a mudança de perspectiva sobre o erro, de um obstáculo para uma oportunidade de crescimento, pode impactar o desempenho e a motivação dos alunos” (Malta et al., 2025, p. 25692). Neste contexto, os alunos sentem-se mais seguros para arriscar, errar e aprender com os erros. Isso promove um ambiente de sala de aula mais colaborativo e centrado no crescimento, e não apenas na performance imediata.

Além disso, este tipo de avaliação contribui para desenvolver a autonomia dos alunos. Como reforça Pinto (2019), “levar o aluno a compreender as suas próprias dificuldades exige que este também pense nelas, que as sinta, para então, com as orientações que o professor pode dar, superar essas mesmas dificuldades” (p. 10). À vista disso, quando participam ativamente na identificação de objetivos, na análise do próprio trabalho e na definição dos próximos passos, eles passam a ter um papel mais responsável e reflexivo na sua aprendizagem. Isso é especialmente relevante para a construção de competências como a autorregulação, o pensamento crítico e a capacidade de autoavaliação.

É na avaliação formativa que o *feedback* assume um papel central. “O feedback é o real conteúdo da avaliação formativa, pois é através dele que os alunos sabem o que têm de aprender, em que situação se encontram em relação à aprendizagem e os esforços que têm de fazer para aprender” (Fernandes, 2021, p. 7). Assim sendo, este assume-se como uma orientação clara, específica e construtiva sobre o que foi bem feito, o que precisa ser melhorado e como isso pode ser feito. Um bom *feedback* não se limita a

apontar erros, mas acima de tudo ensina. Mostra ao aluno o que está no caminho certo, o que pode ser ajustado e porquê. Para isso acontecer, “o aluno deve ser informado e conscientizado de suas dificuldades por meios da interação com o professor” (Queiroz, 2019, p. 10). Esse contacto direto é essencial para que o aluno se sinta apoiado e motivado a evoluir.

Um dos aspetos essenciais do *feedback* é que ele não deve ser unilateral. Idealmente, o aluno deve ter a oportunidade de dialogar sobre os comentários recebidos, esclarecer dúvidas, reformular respostas e reaplicar os conhecimentos, pois “aprendizagem não ocorre apenas da relação unilateral do professor sobre o aluno” (Paterniani, 2020, p. 22). Este processo de interação e revisão é o que transforma o *feedback* em aprendizagem. Sem isso, corre o risco de ser ignorado ou entendido apenas como uma correção e não como uma oportunidade de crescimento. Reforça que “não pode ser simplesmente uma correção do erro do aluno, mas sim um diálogo no qual o professor ajude o aluno a compreender suas falhas, e, ainda mais importante, o ajude a encontrar estratégias e a motivá-lo a modificá-las.” (Paterniani, 2020, p. 23). Quando bem implementado, o *feedback* torna-se um elemento-chave do planeamento pedagógico. Ele não apenas informa os alunos, mas também os professores. As observações feitas ao longo das aulas devem ser usadas para ajustar práticas, reformular objetivos, repensar estratégias de ensino e até reavaliar os critérios de sucesso. Desta forma, o ciclo de ensino-avaliação-reajuste torna-se mais ágil e eficaz.

Para finalizar, a avaliação formativa e o *feedback* devem caminhar juntos para criar um ambiente de aprendizagem mais justo, dinâmico e centrado no aluno. Em vez de avaliar apenas para classificar, avalia-se para aprender. Em vez de esperar até ao fim, intervém-se desde o início. “É um processo frequente, contínuo e dinâmico que envolve professores e alunos numa relação de cooperação” (Lopes & Silva, 2012, pp. 6-7). Logo, esta abordagem exige do professor mais atenção, mais escuta, mais adaptação, mas oferece em troca mais aprendizagem, mais envolvimento e melhores resultados. Numa escola que se quer inclusiva a avaliação formativa não pode ser opcional, deve ser um compromisso com o progresso de cada aluno, respeitando ritmos, acolhendo dificuldades e celebrando avanços. É, acima de tudo, uma forma de ensinar com intenção e avaliar com propósito.

Tendo em conta o papel da avaliação formativa no progresso dos alunos, ao longo das minhas práticas fiz questão de recorrer a variadas técnicas de avaliação formativa, selecionando sempre aquelas que considerava mais adequadas a cada atividade, de modo

a promover a aprendizagem contínua e a identificar as necessidades individuais de cada aluno.

## Capítulo 3 | A Metodologia de Investigação-ação

---

### 3.1. A investigação-Ação

A Investigação-Ação (I-A) é uma abordagem que visa articular a produção de conhecimento com a transformação da realidade, sendo especialmente utilizada nas ciências sociais, na educação e em contextos organizacionais. Para além disso, esta metodologia caracteriza-se por ser um método de pesquisa que permite ao indivíduo analisar e refletir sobre a sua própria prática, sendo referida por vários autores como uma prática de investigação qualitativa. A Investigação-Ação também “é um procedimento de acto contínuo. Isto significa que o processo tem lugar passo a passo sobre períodos variáveis de tempo, usando uma variedade de instrumentos, que possibilitam a reflexão na e sobre a acção” (Moura, 2003, p. 15).

Desenvolvida inicialmente por Kurt Lewin na década de 1940, esta metodologia caracteriza-se por ser cíclica, colaborativa e reflexiva, envolvendo os investigadores e os participantes como coautores do processo investigativo. O processo é desenvolvido em ciclos sucessivos, compostos, geralmente, por quatro fases: planear, agir, observar e refletir. Este carácter cíclico permite ajustes contínuos ao longo da investigação, uma vez que “as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são então implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte” (Castro, 2012, p. 8), reforçando o seu potencial formativo e adaptativo.

A I-A, tem-se revelado particularmente pertinente em contextos escolares, na medida em que permite uma abordagem reflexiva, colaborativa e transformadora da prática pedagógica. “Os professores aspiram a conhecer e a compreender melhor as acções e o pensamento das crianças, assim como, numa perspectiva mais ampla, tudo o que se associe com a vida das crianças na sala de aula” (Máximo-Esteves, 2008, p. 70). Este cuidado pelas crianças encontra-se relacionado com a essência de ser professor, refletindo-se no recurso a esta metodologia como uma estratégia que visa melhorar continuamente a prática pedagógica, com o objetivo de responder de forma mais eficaz e consciente às necessidades e ao bem-estar dos alunos. Assim sendo, no espaço escolar, a I-A assume-se como uma ferramenta valiosa para professores, coordenadores pedagógicos e outros profissionais da educação, ao facultar um processo de análise, intervenção e reflexão.

Neste âmbito, a I-A parte da identificação de um problema emergente da prática, como por exemplo dificuldades de aprendizagem, desmotivação dos alunos, desafios na gestão da sala de aula ou lacunas nas estratégias de ensino. Contudo, é necessário ter em conta que os professores não são meros executores de planos, mas sim protagonistas do seu próprio desenvolvimento profissional, na qualidade de investigadores da sua prática. Esta postura crítica e reflexiva favorece uma maior consciência pedagógica, encorajando a inovação e a melhoria contínua das estratégias educativas.

Entre os benefícios mais frequentemente associados à I-A em contexto escolar destacam-se a melhoria das aprendizagens dos alunos, o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais adequadas e inclusivas, bem como a construção de prática orientadas para a partilha de saberes e experiências.

Contudo, importa reconhecer que a aplicação da I-A em contexto escolar não está isenta de desafios. A escassez de tempo, a sobrecarga burocrática, e “o duplo papel de investigador e prático” (Cardoso, 2014, p. 53) por parte do professor “acarreta dificuldades acrescidas” (Cardoso, 2014, p. 53), uma vez que, com focos distintos ambos os papéis podem colidir e dificultar a sua implementação eficaz. Ainda assim, quando devidamente apoiada e valorizada, esta metodologia revela-se uma via promissora para o desenvolvimento profissional docente e para a transformação das práticas educativas.

Em suma, a I-A constitui uma abordagem metodológica profundamente alinhada com os princípios de uma escola democrática, reflexiva e centrada no aluno. Ao promover a articulação entre teoria e prática, ao valorizar a participação ativa dos sujeitos e ao orientar-se para a mudança, esta metodologia torna-se um instrumento essencial para enfrentar os desafios contemporâneos da educação e para construir práticas pedagógicas mais eficazes, equitativas e transformadoras.

### 3.2. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Na investigação-ação, a escolha das técnicas e instrumentos de recolha de dados reveste-se de particular importância, uma vez que estes constituem a base para a compreensão aprofundada da realidade educativa e para a reflexão crítica sobre a prática. Sendo uma metodologia de natureza qualitativa e participativa, privilegia-se a utilização de estratégias que permitam captar a complexidade das dinâmicas escolares, valorizando tanto as perceções dos participantes como os processos em desenvolvimento. Assim, “A escolha dos instrumentos a utilizar para recolher os dados relativos ao estudo depende das questões enunciadas” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87), isto é, devem ser coerentes com os objetivos da investigação e adequados ao contexto específico onde decorre a ação. Entre

os mais utilizados destacam-se as observações participantes, os diários de bordo e os registos audiovisuais. Estes instrumentos permitem uma recolha diversificada e sistemática de informações, possibilitando ao investigador uma análise crítica e contextualizada.

### 3.2.1. Observação

A observação participante é uma técnica de recolha de dados amplamente utilizada na I-A, sobretudo em contextos educativos, pois, segundo Marconi e Lakatos (2003), permite ao investigador envolver-se de forma ativa nas situações que pretende estudar. Diferenciando-se da observação meramente passiva ou externa, esta abordagem implica que o investigador assuma um papel simultaneamente de observador e participante, estando inserido nas atividades quotidianas do contexto investigado, como por exemplo uma sala de aula ou um projeto educativo, sem abdicar da sua postura reflexiva e analítica.

No contexto escolar, a observação participante permite recolher informação detalhada e contextualizada sobre as práticas pedagógicas, as interações entre alunos e professores, os comportamentos em sala de aula, as dinâmicas grupais ou as reações a determinadas intervenções. Pereira (2014) refere que a partir da observação é possível “perceber os seus interesses e necessidades, as suas famílias e a equipa pedagógica, tendo como objetivo o conhecimento das suas características para uma posterior prática pedagógica adequada” (p.24). Esta técnica é, particularmente, valorizada por possibilitar uma compreensão em profundidade da realidade vivida, captando nuances, expressões, gestos e elementos do ambiente que dificilmente seriam apreendidos por outras vias.

Contudo, a observação participante exige uma posição metodológica rigorosa por parte do investigador. É fundamental manter a reflexividade, ou seja, a consciência crítica sobre a sua presença no campo e o modo como essa presença pode influenciar o comportamento dos participantes. Além disso, o registo sistemático das observações, seja por meio de diários de bordo ou fotografias, é essencial para garantir a fiabilidade dos dados recolhidos e permitir análises posteriores coerentes.

A principal mais-valia da observação participante reside na sua capacidade de articular a prática e a teoria de forma dinâmica, permitindo que o professor compreenda melhor a sua própria ação, os efeitos que esta produz e os significados atribuídos pelos alunos e demais intervenientes. Isto porque, a mesma “permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). Como tal, constitui um instrumento privilegiado na investigação-ação,

contribuindo para a construção de um conhecimento situado, crítico e orientado para a melhoria contínua da prática educativa.

No decorrer das minhas práticas pedagógicas, recorri frequentemente à observação como instrumento de recolha de dados. Este instrumento foi fundamental para realizar os registos nos diários de bordo.

### 3.2.2. Diários de Bordo

Os diários de bordo são instrumentos fundamentais na I-A, especialmente em contextos educativos, pois permitem ao investigador registar de forma sistemática, reflexiva e contínua o desenrolar do processo investigativo. Este tipo de registo é mais pessoal uma vez que, segundo Máximo-Esteves (2008), também é utilizado para expressar perceções, emoções, interpretações e dúvidas surgidas ao longo da investigação.

Os diários de bordo mantidos pelos docentes ajudam a registar as observações de maneira mais detalhada, atendendo que “O diário de bordo, estendendo-se ao diário do professor, diário de formação, ou ainda, ao diário de prática pedagógica, é o instrumento adotado para a reflexão escrita do processo de formação docente” (Boszko & Rosa, 2020, p. 24). Este instrumento permite ao professor refletir sobre as atividades tirando as suas conclusões e, possivelmente, modificando algo para garantir um melhor empenho e, posteriormente, um melhor desenvolvimento das crianças. Com este propósito, devem ser feitos diários e/ou registos pessoais para documentar reflexões e estratégias de ensino. À mercês disto, Freire (1996) destaca como a reflexão crítica é crucial para a formação dos professores/educadores, pois ao refletir sobre a sua prática passada, o educador pode melhorar a próxima prática.

No âmbito escolar, o diário de bordo pode ser mantido por professores, investigadores ou até alunos, dependendo da configuração da investigação. Trata-se de uma ferramenta que favorece a autorreflexão crítica, permitindo ao professor-investigador observar-se a si próprio, acompanhar a evolução das suas estratégias pedagógicas, identificar padrões de comportamento ou dificuldades recorrentes e registar mudanças na interação com os alunos. Este processo de escrita regular contribui não só para a sistematização do percurso investigativo, mas também para o desenvolvimento da consciência profissional e da autonomia docente.

Os conteúdos do diário de bordo podem incluir descrições de atividades letivas, comentários sobre o envolvimento dos alunos, avaliação de resultados obtidos, análise de decisões tomadas, bem como pensamentos, incertezas ou propostas de melhoria. O seu

valor reside no carácter subjetivo e reflexivo, uma vez que permite ao investigador compreender o contexto de forma mais profunda e a partir de dentro.

Contudo, do ponto de vista metodológico, é importante que o diário de bordo seja mantido com regularidade e “Os registos devem procurar reproduzir com a maior exactidão possível, o que acontece” (Máximo-Esteves, 2008, p. 89), respeitando sempre os princípios éticos da investigação, sobretudo no que toca à confidencialidade e ao respeito pelos participantes. Ao ser analisado em conjunto com outros dados, como as observações, o diário de bordo enriquece a investigação-ação ao proporcionar uma perspetiva integrada e contextualizada da realidade educativa em estudo.

Tendo em conta os benefícios do diário de bordo para a melhoria da prática pedagógica, ao longo de todo o meu estágio recorri a este instrumento de recolha de dados, com o intuito de registar e refletir sobre as atividades realizadas de forma a, posteriormente, melhorar o meu desempenho.

### 3.2.3. Registos Fotográficos

As imagens e vídeos são cruciais para documentar o progresso, as técnicas utilizadas e as interações que as crianças efetuam. Para essa finalidade, devem ser criados álbuns de fotos digitais e de pequenos vídeos para uma futura revisão e reflexão da concretização das atividades. Para além disso, a incorporação de fotografias e vídeos em projetos utilizando metodologias de I-A pode representar uma abordagem inovadora, permitindo uma compreensão aprofundada dos fenómenos em estudo.

O registo fotográfico, enquanto instrumento de recolha de dados na I-A, têm vindo a ganhar crescente relevância, sobretudo em contextos educativos, onde a componente visual pode oferecer contributos significativos para a compreensão da realidade observada. “As fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjectivo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.183) e permite captar aspetos que muitas vezes escapam à observação escrita ou verbal, como expressões faciais, linguagem corporal, disposição do espaço, materiais utilizados e dinâmicas de interação entre os participantes.

No âmbito escolar, segundo Bogdan e Biklen (1994), as fotografias podem ser utilizadas para documentar atividades pedagógicas, registar momentos significativos da prática educativa, acompanhar a evolução de um projeto ou ilustrar mudanças ocorridas ao longo do processo de intervenção. Além disso, estas não funcionam apenas como elementos descritivos, mas também como suportes para a análise e reflexão crítica,

podendo ser interpretadas pelo investigador ou discutidas em conjunto com os participantes, potenciando assim o envolvimento e a co-construção do conhecimento.

No entanto, o uso de fotografias em investigação-ação exige cuidados éticos rigorosos. É essencial garantir o consentimento informado dos participantes, especialmente, quando envolvem crianças e proteger a sua privacidade, nomeadamente através da anonimização ou da não divulgação de imagens em que os rostos sejam identificáveis, caso não haja autorização explícita.

Ao longo das minhas práticas pedagógicas, recorri frequentemente aos registos fotográficos. Estes registos foram fundamentais para complementar as observações e os registos nos diários de bordo. De referir, que solicitei uma autorização dos encarregados de educação de modo a poder realizar o registo fotográfico e tive o cuidado de manter o anonimato e a proteção dos dados das crianças.

### 3.3. Métodos de Análise e Tratamento de Dados

Após a recolha de dados, a partir dos instrumentos mencionados anteriormente, torna-se essencial proceder ao seu tratamento e análise para que se possam retirar conclusões válidas e fundamentadas. O tratamento de dados incide na organização e preparação da informação recolhida, seja ela de natureza qualitativa, como observações e/ou diários de bordo ou quantitativa, através da categorização de respostas. A análise dos dados é feita de forma reflexiva e contínua, articulando a teoria e a prática. Como tal, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), a análise de dados é

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

A análise de dados tem, assim, um papel central na I-A, “pois é por meio dela que vamos transformar tudo aquilo que nos foi confiado, através dos dados empíricos, em interpretações que se sustentem teoricamente.” (Teixeira et al., 2008, p. 136). É através dela que o investigador compreende profundamente a realidade estudada, avalia os efeitos das suas ações e identifica pontos fortes e áreas de melhoria. Sem uma análise rigorosa, as mudanças implementadas podem carecer de justificação sólida, comprometendo o impacto e a validade da intervenção.

Um recurso importante neste processo é a triangulação de dados que assegura a qualidade da investigação, uma vez que, permite obter uma compreensão mais ampla e confiável do objeto de estudo. “A triangulação consiste no uso de múltiplas fontes de dados, métodos ou perspectivas [...] que podem ser produzidos em diferentes momentos, lugares ou com diferentes pessoas” (Santos et al., 2020, p. 657), para estudar o mesmo fenómeno, aumentando a credibilidade e a validade dos resultados. Por exemplo, um investigador pode cruzar os dados de entrevistas com observações diretas, comparando os diferentes pontos de vista e fortalecendo as conclusões obtidas. Trata-se, portanto, de uma estratégia que serve não apenas para confirmar dados, mas também para enriquecer a compreensão do fenómeno em estudo.

Desta forma, o tratamento, a análise e a triangulação de dados são etapas fundamentais na I-A. Estes métodos de análise e tratamento de dados foram utilizados no meu projeto de I-A durante a prática pedagógica de modo a garantir o rigor científico do processo investigativo e permitiram-me agir de forma mais informada e crítica. Estes métodos ajudaram-me a avaliar a eficácia e o impacto do projeto implantado com o grupo em contexto da Educação Pré-Escolar.

## **PARTE II – PRÁTICA PEDAGÓGICA**

---

---

## Capítulo 4 | Intervenção Pedagógica em Contexto da Educação Pré-Escolar

---

Neste capítulo, apresentar-se-á uma reflexão sobre a Prática Pedagógica (PPI) desenvolvida na Educação Pré-Escolar. Esta prática foi desenvolvida ao longo de três dias por semana, totalizando 120 horas, decorridas entre os dias 3 de outubro de 2023 e 4 de dezembro de 2023.

Serão caracterizados o meio envolvente, a instituição de ensino e o grupo de crianças com o qual foi realizado o estágio. Descrever-se-á, ainda, a organização do ambiente educativo, com especial enfoque nos aspetos relacionados com o espaço e o tempo pedagógico.

Com base no Projeto de Investigação-Ação implementado durante a prática pedagógica, serão destacados os momentos de aprendizagem mais significativos para as crianças. Esta descrição visa evidenciar os aspetos mais relevantes da experiência vivenciada em contexto Pré-Escolar, bem como demonstrar o impacto positivo do projeto no processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, será apresentado o projeto realizado com a Comunidade Educativa, seguindo-se uma reflexão final sobre a prática pedagógica em contexto Pré-Escolar.

### 4.1. Enquadramento do Ambiente Educativo

É fundamental contextualizar o ambiente educativo no qual realizei a minha Prática Pedagógica I (PPI). A criança é “sujeito e agente do processo educativo” (Silva et al., 2016, p. 9) e, para que este processo seja significativo, é essencial que tenha experiências constantes com o meio que a rodeia. O espaço de aprendizagem, tanto no interior como no exterior desempenha um papel crucial, proporcionando oportunidades para a exploração, a descoberta e o desenvolvimento de competências cruciais para o desenvolvimento infantil.

Além disso, uma rotina estruturada é indispensável para garantir segurança e estabilidade, permitindo que as necessidades das crianças sejam atendidas de forma equilibrada, promovendo assim a sua autonomia, a curiosidade e a participação ativa na construção do conhecimento.

#### 4.1.1. Caracterização do Meio Envolvente

O meio envolvente constitui um espaço físico e social, integrando a comunidade local, que proporciona inúmeras oportunidades para a realização de atividades educativas fora da sala. Este ambiente deve ser valorizado como uma extensão do espaço escolar,

desempenhando um papel essencial no desenvolvimento integral da criança, ao promover aprendizagens significativas em contextos reais e diversificados. Isto porque, “o meio é, por si mesmo, um factor de motivação “natural” para a criança e o conhecimento da realidade próxima é o mais imediato e atractivo dos conhecimentos.” (Roldão, 2004, p.23).

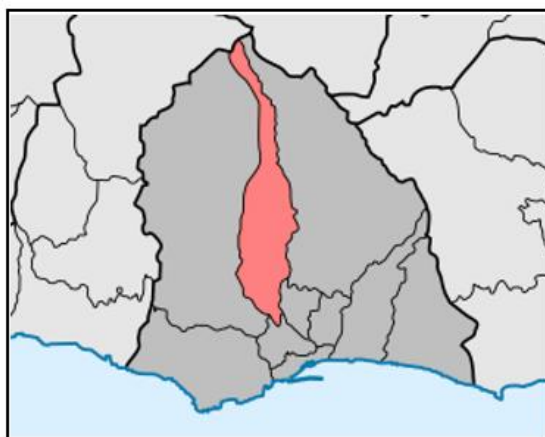
A minha PPI foi realizada numa escola pública, situada na Freguesia de São Roque, no concelho do Funchal.

**Figura 7 - Brasão da Freguesia de São Roque**



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

**Figura 8 - Demarcação da Freguesia de São Roque**



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

A Freguesia de São Roque possui uma área aproximada de 7,52 km<sup>2</sup>, abrangendo diversas zonas. A localização estratégica da instituição proporciona não apenas facilidade de acesso a várias áreas da cidade e do município, mas também favorece a interação com diferentes organismos públicos e entidades sociais, contribuindo para uma maior integração comunitária. A instituição em questão, encontra-se inserida numa área que dispõe de diversos serviços e estabelecimentos que contribuem para o desenvolvimento educativo, social e comunitário da freguesia de São Roque. No âmbito educativo, destacam-se várias instituições próximas que complementam a oferta formativa da região, nomeadamente Escolas Básicas com Pré-Escolar e o Centro Socioeducativo de São Roque, promovendo uma rede de ensino abrangente e diversificada.

Relativamente à restauração e comércio, a zona é servida por diversos estabelecimentos que satisfazem as necessidades da comunidade local. Entre eles encontram-se restaurantes e bares que oferecem variadas opções gastronómicas. Além disso, o Mercado da Penteada e vários supermercados garantem o acesso a produtos alimentares e bens essenciais, apoiando o quotidiano das famílias da freguesia.

No que diz respeito à área da saúde, a população beneficia da proximidade do Centro de Saúde de São Roque, que assegura cuidados médicos primários e de uma farmácia, proporcionando serviços farmacêuticos essenciais. Complementando esta rede de apoio à saúde, destaca-se o Centro de Reabilitação Psicopedagógica da Sagrada Família, que presta acompanhamento especializado a crianças e jovens, contribuindo para o seu bem-estar físico, psicológico e emocional.

Esta diversidade de serviços e equipamentos próximos à escola evidencia a importância da sua localização, facilitando o acesso a recursos fundamentais para a comunidade educativa e promovendo a integração com o tecido social envolvente.

#### 4.1.2. Caracterização da Instituição

De acordo com Silva et al. (2016) o estabelecimento educativo deve estar organizado de forma a ser “um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, proporcionando também oportunidades de formação dos adultos que nele trabalham.” (p.5). Sob esta perspetiva, acredito que a instituição apresenta diversas características que a tornam um espaço enriquecedor e favorável à aprendizagem. Esta é composta por um edifício moderno, construído em 2009, que se destaca pela sua arquitetura funcional, distribuída por dois pisos e várias zonas exteriores, incluindo pátios e áreas verdes, que promovem o convívio e o contacto com a natureza. A escola está totalmente adaptada para pessoas com mobilidade reduzida, dispondo de

rampas de acesso e instalações sanitárias adaptadas, garantindo a acessibilidade e a inclusão de toda a comunidade escolar.

Segundo as informações disponibilizadas no site oficial da escola, a instituição adota práticas sustentáveis, fazendo uso de um sistema de energias renováveis, através da instalação de painéis solares, o que demonstra o seu compromisso com a eficiência energética e a sustentabilidade ambiental. Além disso, o recinto escolar inclui uma zona específica para circulação automóvel, permitindo que os encarregados de educação deixem os seus educandos de forma segura e organizada, evitando congestionamentos na via pública. No entanto, é possível identificar algumas limitações infraestruturais, nomeadamente a falta de espaços cobertos, o que representa uma fragilidade significativa. Em dias de condições meteorológicas adversas, os alunos ficam impossibilitados de realizar aulas de Educação Física, além de não poderem usufruir das áreas exteriores durante o período de recreio, o que condiciona as atividades lúdicas e pedagógicas ao ar livre.

No que se refere à composição interna do edifício, esta conta com dois pisos principais e um piso inferior, destinado ao estacionamento do corpo docente e dos funcionários da escola, proporcionando uma maior comodidade aos profissionais. No rés-do-chão, encontram-se o hall de entrada, a secretaria, uma sala de aula do 1.º CEB, três salas de pré-escolar, além de espaços de apoio como arrecadação, economato, refeitório e cozinha. Este piso dispõe ainda de casas de banho para professores, funcionários e crianças, bem como três zonas exteriores destinadas ao recreio.

No primeiro piso, localizam-se as restantes salas do 1.º CEB, acompanhadas de áreas específicas para diferentes atividades pedagógicas, nomeadamente a sala de Expressão Plástica, sala de Expressão Musical, sala de Educação Física, sala de Informática e a Biblioteca. Este andar inclui ainda a sala de convívio dos professores, casas de banho para docentes e alunos e um campo exterior para práticas desportivas.

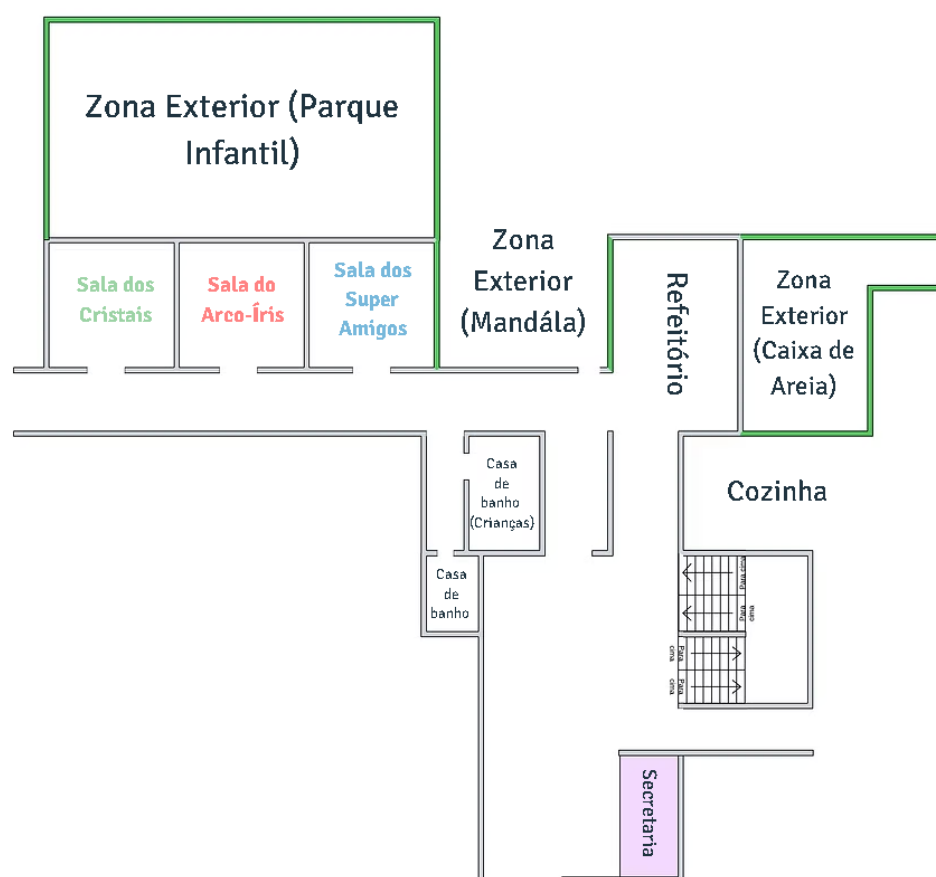
***Tabela 1 - Espaços Interiores do Estabelecimento Educativo***

<b>Rés-do-chão</b>	<b>Primeiro Piso</b>
<b>Hall de Entrada</b>	Salas de 1.º Ciclo (4)
<b>Secretaria</b>	Sala de Expressão Plástica
<b>Casa de banho para professores e alunos</b>	Sala de Música
<b>Sala de 1.º Ciclo (1)</b>	Sala de educação Física

<b>Salas de Pré-Escolar (3)</b>	Sala de Informática
<b>Arrecadação</b>	Biblioteca
<b>Economato</b>	Sala de Convívio de professores
<b>Refeitório</b>	Casa de banho para professores
<b>Cozinha</b>	Casa de banho para alunos
<b>Casa de banho para as crianças</b>	Campo Exterior
<b>Zonas exteriores (3)</b>	-

Para além disso, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) referem que o espaço exterior “tem características e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas.” (Silva, et al., 2016, p. 26). Desta forma as zonas exteriores são tão essenciais como o espaço da sala, uma vez que no exterior também é possível realizar atividades e promover aprendizagens significativas.

**Figura 9 - Planta do Rés-do-chão da Instituição**

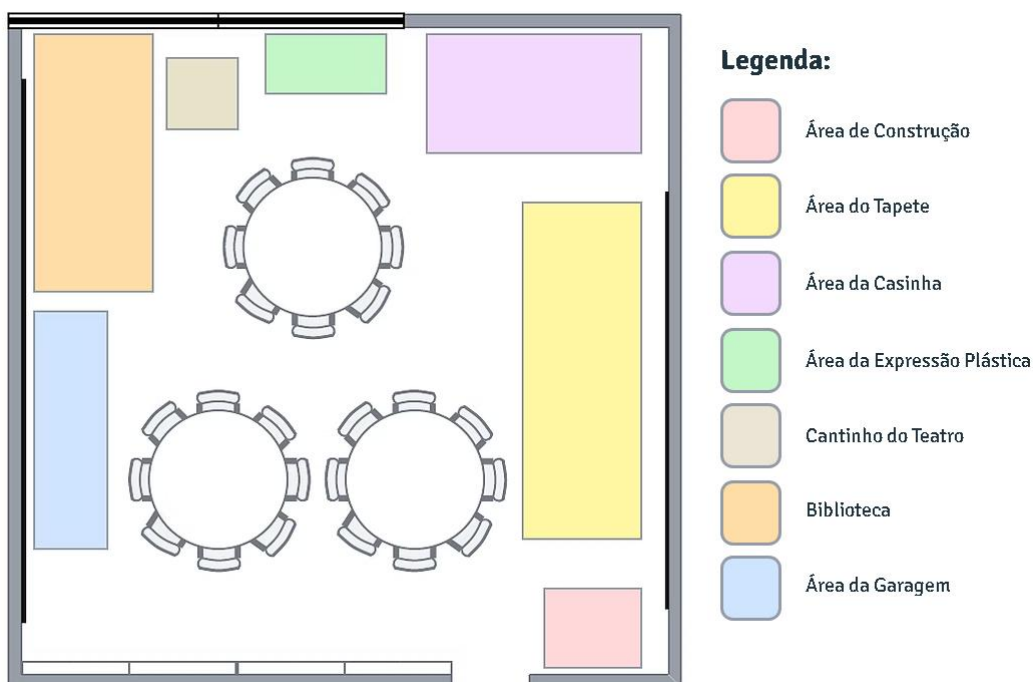


#### 4.1.3. Organização do Espaço

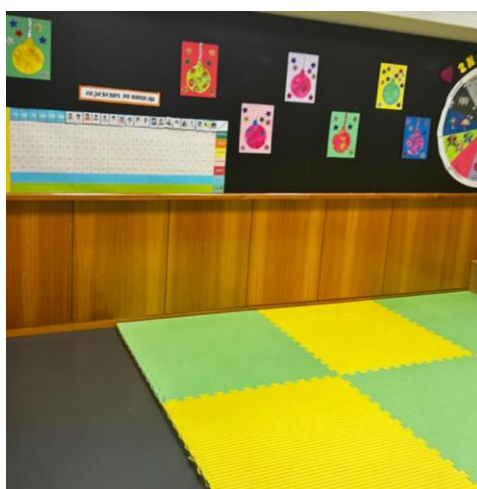
A sala é o local onde as crianças passam a maior parte do seu tempo, sendo necessário dar atenção à organização dos espaços para que as mesmas possam se relacionar umas com as outras, construir o seu conhecimento e se sentir confortáveis e seguras. Desta forma a sala deve ser organizada de acordo com a intencionalidade pedagógica do educador responsável pela mesma. Isto porque, “a forma como organizamos e utilizamos o espaço físico da sala, constitui uma mensagem curricular, isto é, reflecte o nosso modelo educativo e a nossa intencionalidade.” (Filgueiras, 2010, p. 28).

A sala na qual realizei a minha PPI é um espaço bem iluminado, recebendo muita luz natural já que contém portas de vidro que ocupam maior parte da parede oposta à porta de entrada. É uma sala ampla que acolhe bem o número de crianças que compõe o grupo e apresenta uma diversidade de áreas estrategicamente organizadas pelo espaço. Para além disso, nesta sala é possível encontrar os materiais que ocupam as diferentes áreas, como por exemplo mesas, cadeiras, placards, carrinhos de arrumação, armários, no qual estão arrumados materiais de Expressão Plástica, as camas das crianças, entre outros materiais e um lavatório de mãos. Segundo Alliprandi (1984), citado por Zabalza (1992), o educador deve preparar um lugar em que todos, e cada um, sintam que podem estar a seu gosto, em que os objectos [...] não sejam mantidos à distância (...) um lugar que realmente permita o movimento, a expressão, o viver com serenidade, inclusivamente, a vida “bastante difícil” dos pequenos alunos da escola infantil (p. 281)

Desta forma, a sala está organizada em diferentes áreas pedagógicas, cada uma com objetivos específicos que contribuem para o desenvolvimento integral das crianças, estimulando a criatividade, a socialização e diversas competências essenciais.

**Figura 10 - Planta da Sala**

No que toca à “área do tapete”, este é um espaço versátil, destinado tanto a momentos de brincadeira como de aprendizagem em grupo. Isto porque, “mais do que uma área de acolhimento, é onde a criança é vista como sujeito ativo na construção das suas aprendizagens.” (Castro, 2018, s.p). As crianças utilizam este espaço para brincar com materiais de construção, como os legos, e, em momentos específicos, reúnem-se com a educadora para conversas, exploração de histórias, realização de jogos coletivos e atividades em grupo, favorecendo a partilha de experiências, o diálogo e a participação ativa nas dinâmicas da sala.

**Figura 11 - Área do Tapete**

A “área de construção” está equipada com um conjunto diversificado de materiais de encaixe, como legos e outras peças modulares, permitindo que as crianças realizem construções variadas, explorando a sua criatividade e habilidades motoras. Nesta área, “Construindo, transformando e destruindo, a criança expressa o seu imaginário e seus problemas” (Kishimoto, 1994, p. 30). Este espaço promove também o trabalho colaborativo, incentivando as crianças a interagir, partilhar ideias e resolver conflitos durante as brincadeiras em grupo, desenvolvendo assim a sua capacidade de cooperação e resolução de problemas.

A “área da casinha” recria um ambiente doméstico, equipada com mobiliário adaptado à escala infantil, incluindo cama, mesa, cadeiras e utensílios de cozinha, bem como peças de vestuário e acessórios. Este espaço permite às crianças se envolverem em jogos simbólicos, onde podem simular situações do quotidiano, assumindo diferentes papéis sociais, estimulando a sua imaginação, criatividade e empatia, enquanto desenvolvem competências essenciais de cooperação e partilha.

**Figura 12** - *Área da Casinha*



A “área de Expressão Plástica” é “uma área que deve ser considerada como um meio de comunicação e de representação, que parte das vivências individuais da criança ou do grupo na sua generalidade.” (Dias, 2012, p. 8). Logo esta zona proporciona um espaço dedicado ao desenvolvimento da criatividade e da expressividade artística. Está equipada com diversos materiais, como lápis de cor, borrachas, folhas de papel e estojos individuais com lápis de cera e canetas coloridas, permitindo que as crianças desenhem, pintem e realizem trabalhos manuais. Além disso, contém um espaço específico para

guardar e expor os trabalhos concluídos e os que estão por terminar, incentivando as crianças a valorizar as suas produções artísticas e a expressar livremente as suas ideias.

O “cantinho do teatro” é um espaço destinado à expressão dramática e ao desenvolvimento da imaginação. Está equipado com um biombo, permitindo às crianças encenarem peças teatrais, dramatizações e outras formas de representação simbólica. Para enriquecer as brincadeiras, o espaço dispõe de uma variedade de fantoches e acessórios teatrais, proporcionando às crianças liberdade para explorar diferentes personagens, sentimentos e histórias. Para além disso, este cantinho auxilia “o educador no conhecimento das diferentes demonstrações da personalidade da criança” (Cardoso, 2016, p. 14) e contribui, igualmente, para o desenvolvimento da expressão oral, criatividade e autoconfiança.

**Figura 13** - *Cantinho do Teatro*



A “área da Biblioteca” é um espaço dedicado ao desenvolvimento do gosto pela leitura e da literacia. Possui uma estante de livros infantis acessível às crianças, organizada à sua altura, facilitando a autonomia na escolha das leituras. O espaço inclui também pequenos pufes e almofadas, criando um ambiente confortável e acolhedor, onde as crianças podem explorar histórias, ler de forma autónoma ou em grupo e participar em momentos de leitura de histórias, promovendo o desenvolvimento da imaginação, vocabulário e compreensão textual.

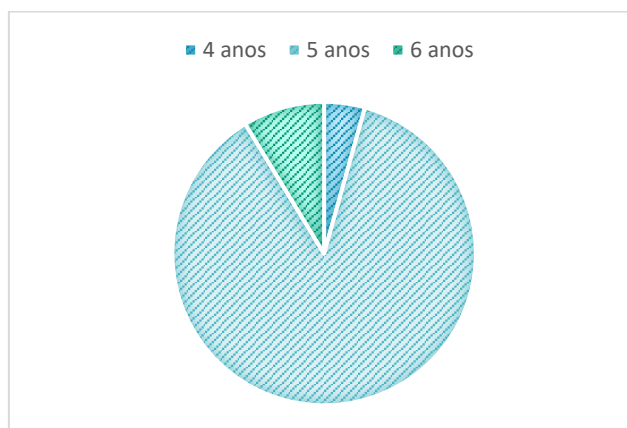
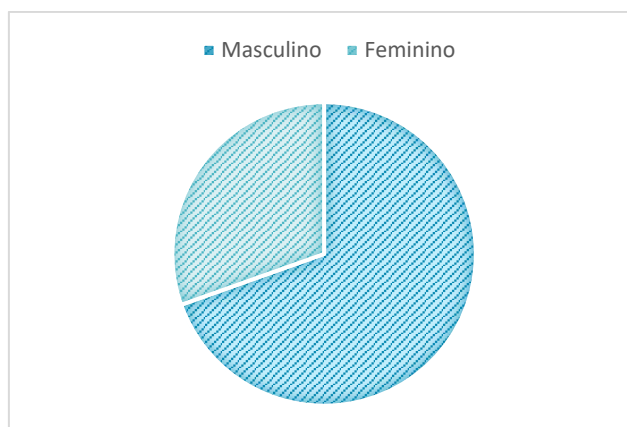
**Figura 14 - Biblioteca**

A “área da garagem” é um espaço dedicado ao jogo simbólico, equipado com pequenos carros de brincar e uma pista para corridas e simulações de trânsito. Este espaço incentiva as crianças a participar em jogos coletivos, fomentando a sua criatividade, coordenação motora e expressividade, além de proporcionar momentos de partilha, cooperação e desenvolvimento de regras básicas de convivência social através das brincadeiras em grupo.

Segundo Santos (2012), “Os espaços devem ser organizados de forma a desafiar a criança nos campos: cognitivo, social e motor” (p. 15). De facto, verifiquei que a organização da sala onde implementei a minha PPI possuía áreas bem definidas e adaptadas às necessidades das crianças, o que na minha perspetiva contribuiu para o seu desenvolvimento global, proporcionando aprendizagens significativas através do brincar, da experimentação e da interação social.

#### 4.1.3. Caracterização do Grupo

O grupo de crianças da Educação Pré-Escolar com o qual realizei o meu estágio era heterogéneo e composto por 23 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos, sendo 16 do sexo feminino e 7 do sexo masculino. Um número significativo destas crianças era proveniente de outras instituições e encontrava-se em fase de integração no grupo. Este aspeto era facilmente identificável, uma vez que alguns elementos demonstravam dificuldade e alguma resistência em seguir as regras estabelecidas na sala.

**Gráfico 1 - Idades das Crianças****Gráfico 2 - Género das Crianças**

Tendo por base as OCEPE (2016), no âmbito da *Área de Formação Pessoal e Social*, foi possível observar que, apesar de se tratar de um grupo onde vários elementos estavam em fase de adaptação, a maioria das crianças demonstrou uma atitude recetiva e disponibilidade para se integrar nas dinâmicas do grupo. Era um grupo bastante autónomo no que toca à rotina da sala e à realização de atividades. No entanto, verificaram-se algumas dificuldades na gestão emocional, nomeadamente na expressão e regulação das emoções, bem como na interação social, com algumas crianças a apresentarem resistência ao cumprimento de regras e dificuldade na partilha e na resolução de conflitos. No grupo destacavam-se duas crianças com Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, cujas necessidades exigiram um acompanhamento mais individualizado. Ainda assim, ao longo do estágio, foi notório um progresso gradual na adaptação ao contexto escolar, na construção de relações interpessoais e na aquisição de competências sociais, embora este desenvolvimento nem sempre tenha sido linear, com alguns momentos de retrocesso.

Relativamente à *Área de Expressão e Comunicação*, verificou-se um grande envolvimento das crianças nas diferentes propostas lúdicas e criativas, nomeadamente

nas Expressões Artísticas. O grupo revelou interesse e entusiasmo pelas atividades que envolviam a experimentação de materiais, a representação simbólica e a exploração sonora e rítmica. Ainda que algumas crianças apresentassem dificuldades na expressividade e na comunicação verbal, demonstravam prazer em participar em momentos de grupo, de exploração e na realização de trabalhos manuais.

No que diz respeito à *Área do Conhecimento do Mundo*, o grupo revelou grande curiosidade e interesse pela exploração e descoberta. As crianças demonstraram entusiasmo em atividades que envolviam a observação e experimentação, nomeadamente no contacto com elementos naturais. Verificou-se também um interesse crescente por temáticas relacionadas com o ambiente e os seres vivos, com as crianças a colocarem questões e a manifestar desejo de compreender melhor o mundo que as rodeia.

#### 4.1.4. Organização do Tempo

A organização da rotina diária e semanal constitui um elemento essencial do planeamento pedagógico, sendo estruturada pela educadora de forma a proporcionar um ambiente estimulante e propício à aprendizagem prazerosa das crianças. Esta rotina insere-se num contexto educativo cuidadosamente planeado, que contempla a gestão do tempo, a distribuição dos espaços e a seleção de materiais adequados para a realização de atividades pedagógicas. Logo, “Uma rotina é mais do que saber a hora a que o bebé come, dorme, toma banho e se vai deitar. É também saber como as coisas são feitas [...] as experiências do dia-a-dia das crianças são as matérias-primas do seu crescimento.” (Post & Hohmann, 2007, citando Evans & Ilfield, 1982, p. 193).

O seu planeamento deve sempre atender às necessidades individuais e coletivas das crianças, reconhecendo as suas particularidades, diferenças de personalidade e os diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo e emocional. Isto porque, partilhando da mesma visão que Portugal (2009),

as crianças desenvolvem-se e aprendem de forma mais eficaz quando interagem com pessoas que lhes proporcionam cuidados, afeto, respeito e segurança. Estas pessoas, ao demonstrarem atenção e sensibilidade às particularidades de cada criança, criam um ambiente equilibrado que favorece a estimulação, o desafio, a autonomia e a responsabilidade (p. 34).

No que diz respeito à rotina deste grupo, esta iniciava às 8h15min e terminava às 18h15min. Foi possível verificar, ao longo do estágio que este horário era bastante



Recolha e Análise de Dados												
Resultados e Reflexão												

#### 4.2.1. Enquadramento do Problema

Este projeto concretizou-se a partir do meu estágio com a duração de 120 horas, distribuídas por 5 horas diárias. Ao longo do estágio, pude observar o genuíno interesse das crianças pela temática dos animais, manifestado através das suas perguntas e interações. Este natural interesse e curiosidade serviu como motivação fundamental para a elaboração do projeto de I-A, centrado na exploração interativa e inclusiva dos diferentes tipos de animais. Considero crucial que as temáticas e conteúdos que são abordados nas diversas atividades devem provir, maioritariamente, dos interesses e vontades das crianças. Daí concordar que “Os discentes devem construir e ser construtores do seu próprio conhecimento de forma livre e autónoma, para que, dessa forma, as aprendizagens que se vão adquirindo sejam significativas” (Silva, 2013, p. 21). Desta forma, as experiências ativas são consideradas como catalisadoras de um desenvolvimento cognitivo mais robusto e uma aprendizagem mais profunda em comparação com abordagens passivas.

#### 4.2.2. Questão Orientadora

Tendo em conta o interesse revelado pelas crianças e a importância de estas serem construtoras do seu próprio conhecimento, surgiu a questão que serviu de base deste projeto de Investigação-Ação:

*Como podemos proporcionar uma experiência educativa envolvente e significativa para as crianças na pré-escola, explorando de maneira interativa e inclusiva os diferentes tipos de animais?*

Esta questão serviu como um guia orientador de todas as atividades, objetivos e estratégias implementadas no âmbito do projeto. A partir desta questão é possível compreender o propósito do projeto desenvolvido com as crianças, identificando o desafio que estas iriam ultrapassar, de forma individual e coletiva.

#### 4.2.3. Estratégias a Utilizar

Este projeto teve por base um conjunto de atividades lúdicas, onde as crianças assumiram um papel ativo na sua própria aprendizagem. Para tal, foram organizadas diversas estratégias de forma a trabalhar a questão-problema. A primeira estratégia utilizada foi a partilha de vivências que visava promover o desenvolvimento e o bem-estar emocional e social das crianças, auxiliando-as na compreensão, gestão e utilização das suas emoções, bem como na construção de relações saudáveis e produtivas com os outros. Para atingir os objetivos propostos estabeleceu-se um diálogo com as crianças sobre os animais de estimação e cada uma teve a oportunidade partilhar histórias sobre os seus animais. Após a visualização de alguns animais domésticos em suporte digital, cada criança desenhou o animal que tinha ou que gostava de ter, atribuindo um nome ao mesmo.

**Figura 15** - Realização do desenho do animal de estimação



No dia seguinte foi implementada a segunda estratégia, na qual as crianças foram convidadas a realizar uma atividade de pintura que estava dividida em duas partes. Na primeira parte houve partilha e discussão sobre os animais, onde foi explorado um conjunto de imagens dos diferentes animais da quinta. Posteriormente, exploraram-se os cuidados a ter com os animais, o local e as pessoas que cuidam e tratam deles. Para finalizar a atividade coloquei a música “Na Quinta do Tio Manel” e mostrei o vídeo correspondente às crianças, repetindo a melodia algumas vezes. Por fim, cada criança recebeu uma folha com vários animais da quinta, com o objetivo de colorir apenas os animais que ouviram na canção.

**Figura 16** - *Audição da música e pintura dos animais*



**Figura 17** - *Folha da atividade de pintura*



A terceira estratégia passou pela dramatização dos animais da selva que teve como propósito incentivar a comunicação, a criatividade e a expressividade, proporcionando às crianças oportunidades para explorar e comunicar emoções, pensamentos e experiências através de meios não verbais. Utilizei uma dramatização onde a personagem principal era um explorador que falava sobre alguns animais (Pavão, Flamingo, Golfinho, Macaco, etc.) e estes iam aparecendo ao seu lado. Falei sobre as várias características dos animais sendo algumas mais óbvias do que outras. Considero que foi importante a utilização de uma linguagem técnica, relativamente a algumas das características, como por exemplo, plumagem, uma vez que a utilização destas palavras permite aumentar o vocabulário das crianças e contribui para que as mesmas consigam identificar os conceitos associando ao nome correto.

**Figura 18** - *Material utilizado na dramatização*



A estratégia seguinte passou pela realização de uma atividade de relaxamento utilizando os sons de animais. Para iniciar, coloquei uma música para tranquilizar o grupo. Quando as crianças estavam mais calmas, coloquei um vídeo com um conjunto de sons de animais e pedi para ouvirem atentamente. Ao terminar o vídeo as crianças levantaram-se e pedi que identificassem quais os animais que se recordavam de ter ouvido. Após todas as crianças terem participado, mostrei o vídeo dos sons onde havia a associação com as imagens dos animais. As crianças estavam muito curiosas para saber se tinham acertado, o que as motivou a querer saber mais informações sobre alguns animais.

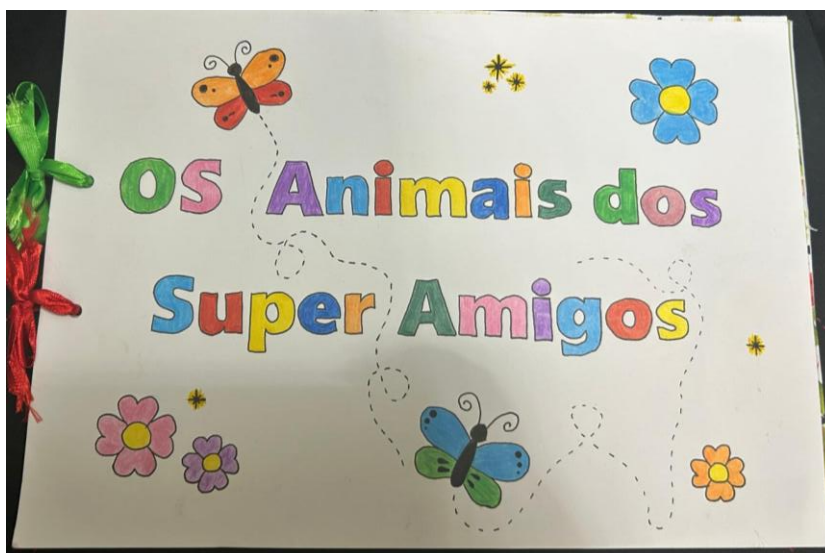
A quinta estratégia utilizada estava dividida em três partes igualmente importantes. Primeiramente, realizei a leitura da história “Todos no Sofá” de Luísa Ducla Soares. Aproveitei para, juntamente com as crianças efetuar a contagem e a identificação de todos os animais presentes no livro. Após a leitura e a exploração oral da história, as crianças que tinham feito uma pesquisa sobre os animais em casa apresentaram o material recolhido ao resto do grupo. De seguida realizou-se uma atividade de recorte e colagem das informações recolhidas em casa numa cartolina colorida.

**Figura 19** - *Leitura da história "Todos no Sofá"*



A última estratégia utilizada foi a construção de um livro com os trabalhos elaborados na atividade anterior, sendo que cada cartolina correspondia a uma página do livro.

As crianças começaram por recortar as informações que tinham pesquisado em casa com pais. De seguida, organizaram as informações na cartolina e, posteriormente, colaram tudo nas cartolinas. De referir que algumas das informações que as crianças trouxeram de casa estavam muito bem organizadas e algumas crianças complementaram a informação com alguns desenhos feitos à mão. Houve ainda, alguns meninos que recortaram as imagens que eu tinha levado para a sala e aproveitei para escrever as informações correspondentes a essas imagens. Para terminar, organizamos a informação de modo a formar um livro e alcançar o produto final.

**Figura 20 - Montagem dos cartazes****Figura 21 - Livro dos animais**

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

A avaliação de um projeto de I-A deve ser contínua e reflexiva, considerando tanto o desenvolvimento das crianças quanto o impacto da proposta pedagógica. A observação direta das interações dos alunos, os registos das conversas e as opiniões das crianças, bem como a análise do envolvimento e da curiosidade despertada, são fundamentais para compreender quais as aprendizagens adquiridas. No decorrer do projeto foi feita uma avaliação contínua para adaptar as atividades e os objetivos das mesmas, conforme necessário. Noizet e Caverni (1995) caracterizam a avaliação formativa como um duplo

*feedback*. Por um lado, o aluno recebe informações sobre as etapas que foram superadas e as dificuldades que encontrou e por outro o professor compreende quais as alterações que devem ser feitas para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. Assim, o educador deve pedir um *feedback* informal durante as atividades, o que possibilitará ajustes às mesmas, em tempo real. Tendo em conta este aspeto realizei uma reflexão crítica sobre o protejo e para fazer uma avaliação mais eficaz tive em conta a opinião das crianças expressas no decorrer do mesmo.

De referir que as crianças demonstraram interesse, envolvimento e motivação ao longo de todo o processo, o que reforçou a pertinência das estratégias utilizadas. Estas estratégias revelaram-se adequadas, uma vez que tiveram em consideração tanto os interesses como as necessidades das crianças, indo ao encontro da sua curiosidade natural e promovendo um ambiente de aprendizagem significativo. Para além de promover a motivação das crianças, foi possível desenvolver diversas competências, nomeadamente a nível da Expressão Plástica, da Expressão Musical, da comunicação e da cooperação em grupo. A realização de atividades variadas contribuiu para um desenvolvimento mais global e enriquecedor das crianças.

Se tivesse tido mais tempo disponível, teria explorado o tema dos animais de forma mais aprofundada. Teria ajustado a organização do trabalho de grupo, oferecendo mais tempo às crianças para recolherem as informações necessárias, de modo a evitar que fossem entregues em dias distintos, o que dificultou a planificação e continuidade de algumas atividades. De um modo geral, considero que a implementação do projeto de I-A foi bem-sucedida. Contudo, como seria de esperar esta experiência revelou alguns aspetos que poderiam ser melhorados, como a gestão do tempo, por exemplo. Numa próxima oportunidade terei em conta estes aspetos.

#### 4.3. Momentos de Aprendizagem

Durante a minha intervenção pedagógica na Educação Pré-Escolar (PPI), desenvolvi diversos momentos de aprendizagem, sempre com foco na participação ativa das crianças. As atividades foram pensadas para que os alunos tivessem um papel central na sua aprendizagem, promovendo um maior envolvimento e interesse no desenvolvimento das propostas. A organização dessas experiências seguiu uma planificação estruturada, alinhada com as orientações educativas em vigor, neste caso com as OCEPE (2016), garantindo a coerência com os objetivos pedagógicos. Além disso, os momentos de aprendizagem foram continuamente registados e analisados,

permitindo ajustes conforme as necessidades do grupo, tornando o processo educativo mais significativo e adaptado à realidade das crianças.

De seguida, apresentarei os três momentos de aprendizagem que considero mais significativos, pois evidenciam o meu progresso e envolvimento ativo no processo de construção do conhecimento das crianças.

#### 4.3.1. Pirâmide Alimentar

O momento de aprendizagem denominado “Pirâmide Alimentar” realizou-se durante a minha segunda semana de PPI. Este momento de aprendizagem surge a partir da temática Dia Mundial da Alimentação e teve como objetivo sensibilizar os alunos para a importância da alimentação saudável.

Para compreender o nível de conhecimento que as crianças já possuíam sobre este tema, promovi um momento de discussão e partilha no grupo, questionando os alunos sobre os diferentes alimentos e os seus benefícios. Estes momentos de partilha vão ao encontro da aprendizagem cooperativa, que considero ser essencial para o desenvolvimento das crianças, uma vez que é a partir desta que as mesmas se envolvem de forma ativa no processo de aprendizagem, estimulando a participação, a exploração e a descoberta. Em concordância com Lopes & Silva (2009)

através da aprendizagem cooperativa o conhecimento é construído de forma coletiva, através de trocas de ideias e interação entre pares, sendo que neste contexto o professor desempenha um papel de mediador e facilitador do processo de ensino, incentivando a autonomia das crianças (p. 4).

Nesta linha, a utilização da aprendizagem cooperativa foi uma forma eficaz de promover o desenvolvimento integral das crianças, uma vez que estas tiveram a liberdade de se expressar e opinar sobre os temas abordados ao longo da minha intervenção.

Após este momento de partilha, fiz uma breve explicação sobre quais os alimentos que devemos consumir em maior ou em menor quantidade. Em seguida, introduzi a segunda parte da atividade, apresentando a nova "amiga" da sala. Para despertar o interesse e a curiosidade das crianças referi que esta “amiga” estava curiosa para aprender mais sobre a pirâmide alimentar e a importância de uma alimentação saudável. Expliquei às crianças que iríamos preencher a pirâmide corretamente, com a ajuda desta amiga. Cada criança recebeu um alimento e teve de colocá-lo no grupo correspondente dentro da pirâmide.

**Figura 22** - *Colocação dos alimentos na pirâmide*



Esta estratégia permitiu introduzir o tema da alimentação de forma dinâmica e envolvente, tornando a aprendizagem mais significativa. Além de estimular a partilha de conhecimentos e experiências, possibilitou a exploração ativa e a consolidação dos conceitos de forma lúdica e interativa. A participação ativa das crianças foi essencial para o sucesso da atividade, incentivando não só a autonomia, mas também o trabalho em equipa e a capacidade de reflexão crítica sobre os hábitos alimentares saudáveis.

#### 4.3.2. Pão-*Por-Deus*

O momento de aprendizagem correspondente à temática “Pão-*Por-Deus*” teve como principal objetivo abordar as tradições e os frutos desta época, complementando com um trabalho em equipa. Antes de iniciar, expliquei que a atividade seria realizada no exterior e que as crianças não poderiam fazer barulho uma vez que os alunos do 1.º CEB estavam em aula. Para acalmar o grupo e garantir um ambiente adequado, utilizei uma estratégia nova: informei de que iria sair da sala e que, quando voltasse a entrar, todos deveriam estar bem sentados e em silêncio, pois só assim poderia explicar as regras do jogo. De referir que esta estratégia se revelou eficaz, já que, ao regressar, encontrei as crianças atentas e preparadas para ouvir as instruções.

A atividade realizada consistiu numa “caça aos frutos”, em que os frutos estavam guardados dentro de diferentes caixas, cada uma identificada com um símbolo diferente na tampa e espalhadas pelo exterior. Após a explicação da dinâmica do jogo e estabelecida

uma conversa sobre a importância do silêncio, as crianças dirigiram-se à mesa e escolheram, aleatoriamente, um papel com um dos símbolos. Depois de cada criança selecionar o seu símbolo juntou-se aos restantes colegas com o mesmo símbolo e formaram um grupo. Cada grupo, por sua vez, procurou a sua caixa no exterior e levou-a para a sala, onde iniciaram a exploração dos frutos, partilhando entre si algumas observações sobre os mesmos. Esta atividade foi desenvolvida em duas partes, promovendo uma abordagem lúdica e interativa facilitadora do conhecimento acerca dos frutos típicos do Pão-por-Deus. Na primeira fase, a caça aos frutos incentivou a curiosidade, o espírito de equipa e o raciocínio lógico, pois as crianças tiveram de encontrar a caixa correspondente ao seu grupo, orientando-se pelo símbolo atribuído. Já na segunda fase, a dinâmica passou por um momento de organização e classificação, no qual as crianças retiraram os frutos das caixas e agruparam-nos segundo as suas semelhanças.

Além disso, introduzi um momento de reflexão, incentivando a partilha de conhecimentos sobre os frutos da época e a sua origem. Mostrei imagens das árvores que dão origem aos frutos explorados, permitindo às crianças estabelecer uma relação entre o fruto e a planta que o produz, o que enriqueceu a aprendizagem e despertou a curiosidade das crianças para a relação entre a alimentação e a Natureza.

De um modo geral, esta atividade proporcionou um ambiente de aprendizagem dinâmico e envolvente, combinando momentos lúdicos, exploratórios e reflexivos. Para além de estimular competências cognitivas e científicas, incentivou a cooperação, a comunicação e a autonomia das crianças, tornando a aprendizagem mais significativa e gratificante. Preconizando o que Piaget (1978) e Wallon (1968), defendem ao caracterizar o jogo como uma atividade essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor da criança. Estes autores defendem que a “brincar” a criança atribui significados ao mundo envolvente.

#### 4.3.3. Números até 10

Este momento de aprendizagem teve como objetivo ensinar e reforçar a aprendizagem da canção “A Velha e os Números”, que aborda os números de um a dez de forma lúdica e interativa. Para iniciar, apresentei as imagens correspondentes a cada número, bem como as ilustrações da personagem principal, a velha, acompanhada pelo objeto que rimava com o respetivo número. Por exemplo, no verso “Bati à porta do

número oito, estava uma velha a dançar com um biscoito”, foi exibida a imagem do número oito juntamente com a representação da velha e do biscoito.

Nesta atividade, foi possível relacionar a linguagem com a Expressão Musical, o que contribui grandemente para a aprendizagem “pois há a compreensão do que se está a cantar, conhecendo novos sons, associando as rimas, conhecendo novas palavras e até mesmo criando outras versões de letras para aquela música” (Veríssimo, 2012, p. 14). Assim sendo, após a identificação das imagens associadas à canção, as crianças ouviram a música, recorrendo às ilustrações como suporte visual para facilitar a compreensão e a memorização. Durante a audição da canção, as crianças concluíram que alguns versos apresentavam palavras que não estabeleciam uma rima perfeita, como no caso de “Bati à porta do número nove, estava uma velha a dançar com um bigode”. Diante desta constatação, desafiei-as a sugerir alternativas para tornar a rima mais coerente, tendo chegado a um consenso para substituir “bigode” por “chove” reformulando o verso de modo a fazer sentido. Posteriormente, cada criança recebeu uma das imagens e, à medida que cantavam a canção, apresentavam a sua ilustração. Esta dinâmica permitiu avaliar quais as crianças que demonstravam maior ou menor facilidade na identificação dos números e na associação das imagens ao conteúdo da música.

No geral, esta atividade foi bastante completa e envolvente, tendo despertado o interesse e o entusiasmo das crianças. O facto de a própria música conter incoerências acabou por constituir um momento de reflexão e debate, promovendo o pensamento crítico e a cooperação na procura de soluções, o que enriqueceu ainda mais a experiência educativa. Esta tarefa permitiu reafirmar que as intervenções pedagógicas e os estímulos de aprendizagens devem ocorrer desde a educação infantil, seja através de jogos ou de outras dinâmicas potenciadoras de aprendizagem (Almeida, 2014).

**Figura 23** - *Material da atividade dos números*



#### 4.4. Projeto com a Comunidade Escolar

O projeto desenvolvido com a comunidade elaborado por mim e pelas minhas colegas que estagiaram na mesma escola, teve como tema o “Natal”. Exploramos diversos aspectos relacionados com esta época natalícia e os valores em volta desta festividade. Este projeto foi executado ao longo de dois dias, sendo que a primeira atividade desenvolvida foi intitulada “Broas, broas são tão boas!” Esta atividade consistia na confeção de broas e iniciou-se com a preparação dos ingredientes e materiais necessários, garantindo que tudo estava devidamente organizado para facilitar o processo. De seguida, foi explicado às crianças cada etapa da confeção das broas, promovendo a compreensão do procedimento e despertando o seu interesse pela atividade.

Já na segunda parte do Projeto, foi desenvolvida a atividade de Expressão Dramática intitulada de “A Viagem da Laura ao Polo Norte”, proporcionando um momento lúdico e envolvente para as crianças. A atividade teve início com a deslocação das crianças para a zona onde a dramatização se iria realizar. Com recurso a acessórios e elementos visuais, foi iniciada a dramatização da peça de teatro captando a atenção das crianças e estimulando a sua imaginação.

Esta dramatização permitiu não só transmitir uma narrativa cativante, mas também reforçar valores como a partilha, a amizade e o espírito natalício. Após a encenação, foi colocada a música “Broas de mel, já caem do céu”, criando um ambiente festivo e dinâmico. Simultaneamente, foi realizada a distribuição dos saquinhos de broas, previamente confeccionadas pelas próprias crianças, proporcionando-lhes um momento de satisfação pelo resultado do trabalho realizado. Enquanto a música tocava, as crianças cantavam com entusiasmo, promovendo a interação e a alegria. Para finalizar a atividade,

as crianças regressaram às suas salas, onde puderam guardar as suas broas para levarem para casa e partilhar com a família.

Em suma, posso referir que este projeto, para além de proporcionar momentos de diversão e aprendizagem, permitiu que as crianças desenvolvessem competências importantes, como a cooperação, a paciência e a autonomia. A confeção das broas foi um processo significativo, onde cada criança teve a oportunidade de se envolver ativamente, explorando diferentes texturas, compreendendo a importância da culinária e associando-a a uma tradição cultural. Durante a preparação, observou-se o entusiasmo das crianças, que demonstraram grande interesse em cada etapa da confeção, fortalecendo o seu sentido de responsabilidade e pertença ao grupo. A dramatização, por sua vez promoveu momentos de reflexão sobre valores como a partilha e a amizade.

#### 4.5. Reflexão Crítica da Prática Pedagógica I

Tal como refere Fontana e Fávero (2013), “não existe conhecimento pronto, acabado, pois tudo é processo contínuo de construção e de autoconstrução” (p. 4). Logo, é necessário que o professor reconheça que a sua prática pedagógica também está em contínuo desenvolvimento, exigindo adaptação e reflexão sobre as suas próprias ações de modo a poder melhorar continuamente. A presente reflexão visa analisar e refletir sobre a minha prestação ao longo da PPI, procurando analisar os aspetos a melhorar ao longo da minha prática pedagógica.

No início do estágio, senti uma certa preocupação em relação à realização desta etapa de forma individual, uma vez que, nos estágios anteriores, o trabalho era desenvolvido em pares e com uma duração mais curta. A responsabilidade acrescida e a necessidade de gerir autonomamente as minhas práticas pedagógicas representaram um desafio inicial, levando-me a questionar sobre a minha capacidade de adaptação a esta nova dinâmica. No entanto, com o decorrer do tempo, fui ganhando confiança e percebi que esta experiência individual permitiu-me desenvolver uma maior autonomia, aperfeiçoar as minhas competências e aprofundar a minha compreensão sobre o papel do educador de infância.

A semana de observação foi essencial para ficar a conhecer o grupo de forma coletiva e individual, compreender a interação entre crianças e com os adultos. Este momento permitiu, também, começar a estabelecer relações de confiança com as crianças.

Nessa semana pude também observar os espaços e a rotina do grupo, o que me permitiu planificar as atividades de acordo com as especificidades do grupo.

Na mesma linha de pensamento, considero que uma das tarefas mais desafiadoras e enriquecedoras do educador é a elaboração de uma planificação de atividades eficaz, visto que, a planificação é uma ferramenta essencial para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem das crianças. Assim sendo, como refere Damas (2012) as planificações foram desenvolvidas de forma a dar “resposta às necessidades e interesses das crianças” (p. 20), apesar de nem sempre ter sido uma tarefa fácil de concretizar. Ainda assim, esta prática permitiu-me desenvolver uma maior sensibilidade para compreender as necessidades individuais de cada criança, ajudando-me a construir uma abordagem pedagógica mais atenta e humanizada. A interação diária com as crianças proporcionou-me momentos de grande aprendizagem, não apenas a nível pedagógico, mas também no desenvolvimento de competências socio-emocionais essenciais para o exercício desta profissão. Aprendi a importância de criar um ambiente acolhedor, onde cada criança se sente segura e valorizada, promovendo, assim, um espaço de aprendizagem significativo e estimulante.

Outro aspeto fundamental desta experiência foi a possibilidade de planificar e implementar atividades educativas, sempre sob a orientação da educadora cooperante. Houve momentos em que senti que não consegui implementar algumas atividades que considerava pertinentes para o grupo, dado que a educadora cooperante tinha uma visão distinta da minha. Essa diferença de perspetivas, inicialmente, gerou alguns desafios na minha prática, pois tive de ajustar algumas das minhas ideias e abordagens para estar alinhada com a visão e a metodologia da educadora cooperante. Contudo, percebi que essa experiência foi igualmente enriquecedora, pois ensinou-me a ser flexível e a valorizar diferentes perspetivas dentro do contexto educativo, uma vez que “a abordagem pedagógica deve ser diversificada e flexível, quer para os professores quer para os alunos” (Ferreira, 2021, p. 70). Ainda assim, aprendi muito com a educadora cooperante e consegui desenvolver e realizar atividades que refletiam tanto a sua visão como a minha, encontrando um equilíbrio entre ambas. Esta adaptação permitiu-me compreender a importância da colaboração e do diálogo no ambiente escolar, bem como a necessidade de encontrar pontos de convergência que beneficiem o desenvolvimento das crianças.

Considero que a gestão do tempo foi o maior desafio que tive de enfrentar, uma vez que nas primeiras semanas, por ainda estar a conhecer o grupo e a seguir as rotinas, algumas atividades não foram terminadas na hora planeada e necessitaram de mais tempo

para a sua conclusão. De igual maneira, tive alguma dificuldade em manter o interesse e atenção das crianças em algumas atividades, especialmente nas tarefas que foram realizadas no fim do dia, pois já estavam cansadas. Desta forma, ao longo da PPI tentei alterar e planificar atividades ajustadas aos interesses e ritmos das crianças, mas significativas e estimulantes para o grupo.

Em retrospectiva, este estágio foi um marco fundamental na minha formação, permitindo-me crescer tanto a nível pessoal como profissional. Apesar de em certos momentos ter tido algumas dúvidas, sei que me mantive motivada para melhorar e proporcionar às crianças momentos de aprendizagem e brincadeira. Sinto que consegui superar os desafios iniciais, estabelecer relações significativas com as crianças e com a equipa pedagógica. Este estágio permitiu-me desenvolver resiliência, capacidade de adaptação e ganhar um olhar mais atento às diferentes abordagens pedagógicas. Tudo isto contribuiu para que esta experiência fosse extremamente enriquecedora.

## Capítulo 5 | Intervenção Pedagógica em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

---

Este capítulo apresenta uma análise reflexiva da Prática Pedagógica II (PPII), realizada em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, com uma turma de 4.º ano de escolaridade. Esta etapa decorreu entre os dias 4 de março e 8 de maio de 2024, com uma carga horária total de 120 horas, distribuídas ao longo de três dias semanais.

Inicialmente, procede-se à contextualização do local onde se desenrolou a prática, abrangendo a caracterização do meio envolvente, da instituição de ensino e da turma. Seguidamente, será descrita a organização do ambiente educativo, com especial atenção à gestão do espaço e à estruturação do tempo pedagógico.

Tendo como base o trabalho realizado durante o estágio, serão evidenciadas as experiências de aprendizagem mais significativas para as crianças. Pretende-se, com esta abordagem, sublinhar os elementos mais marcantes da intervenção pedagógica, assim como demonstrar o contributo positivo da mesma para o processo de ensino-aprendizagem.

Para terminar, será apresentado o trabalho articulado com a Comunidade Educativa, culminando numa reflexão crítica sobre o percurso vivido ao longo da Prática Pedagógica II.

### 5.1. Enquadramento do Ambiente Educativo

#### 5.1.1. Caracterização do Meio Envolvente

O docente deve planificar diversas atividades onde os alunos no espaço exterior possam ter experiências que lhes permitam construir o seu conhecimento e desenvolver competências. “O contexto (meio) envolvente a uma instituição é um espaço físico e social (comunidade) e que oferece muitas possibilidades para que se desenvolvam atividades fora da sala” (Silva, 2015, p. 28).

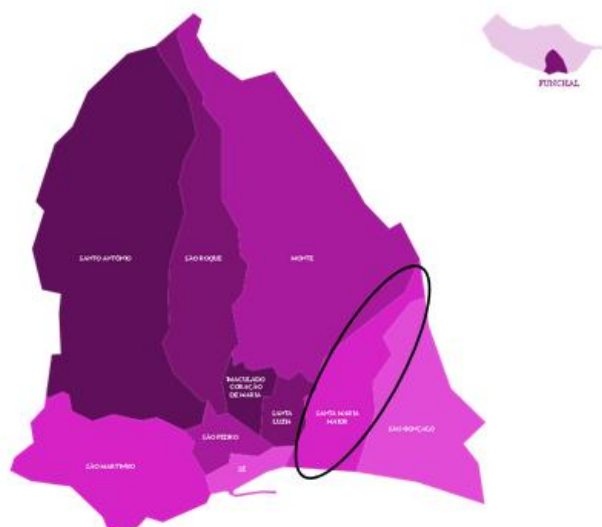
O estabelecimento educativo no qual desenvolvi a minha PPII, localiza-se no Funchal, mais precisamente na freguesia de Santa Maria Maior, no Concelho do Funchal.

**Figura 24** - Brasão da Freguesia de Santa Maria Maior



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

**Figura 25** - Demarcação da Freguesia de Santa Maria Maior



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

A freguesia de Santa Maria Maior é uma das maiores freguesias da região com aproximadamente 4,8 km<sup>2</sup> de área e foi criada por alvará régio a 18 de novembro de 1557. Esta freguesia, destaca-se pela sua diversidade de serviços que garantem qualidade de vida à população e contribuem para o desenvolvimento local.

No setor da educação, a freguesia conta com instituições de ensino como escolas básicas, que asseguram a formação desde os primeiros anos de escolaridade. Para além disso, existem centros de formação profissional que promovem o desenvolvimento de competências para jovens e adultos. Ao nível da saúde, a freguesia dispõe de diversas

farmácias, que garantem assistência médica e fornecimento de medicamentos. Além disso, a nível social a freguesia possui uma casa do povo, que promove iniciativas de carácter social, recreativo e cultural.

O comércio e os serviços também são setores dinâmicos na freguesia, onde se encontram supermercados, lojas tradicionais, pastelarias e outros estabelecimentos que satisfazem as necessidades diárias dos habitantes. A freguesia alberga importantes atrações, como a Igreja de Santa Maria e o Forte de São Tiago, que representam parte do património madeirense. Os visitantes e residentes podem ainda usufruir da gastronomia local em restaurantes que oferecem pratos típicos da Madeira.

A mobilidade na freguesia é facilitada pela boa rede de transportes públicos, que ligam Santa Maria Maior a outras zonas da cidade. Para os que preferem transporte privado, a freguesia dispõe de diversos parques de estacionamento e acessos rodoviários que ligam rapidamente a outros pontos do Funchal.

#### 5.1.2. Caracterização da Instituição

O estabelecimento educativo onde realizei a minha PPII é uma instituição de ensino privado com uma forte identidade educativa e formativa, baseada nos princípios pedagógicos de São João Bosco. Integrando o sistema preventivo, a escola tem como missão proporcionar uma educação integral, aliando o ensino académico ao desenvolvimento pessoal, social e moral dos seus alunos, com base em valores como o respeito, a solidariedade e a cidadania. A instituição oferece um percurso educativo desde a Educação Pré-Escolar ao 3.º Ciclo do Ensino Básico, garantindo uma continuidade formativa sustentada por valores humanistas e cristãos. O seu modelo educativo privilegia a proximidade entre alunos e professores, fomentando um ambiente de aprendizagem inclusivo e motivador.

As infraestruturas da instituição incluem salas de aula equipadas com tecnologia moderna, laboratórios, biblioteca, auditório, espaços desportivos e áreas recreativas, proporcionando um ambiente propício ao desenvolvimento das diversas competências dos alunos. Além da vertente académica, a escola aposta no ensino de línguas, no incentivo ao desporto e na promoção de atividades extracurriculares, como música, teatro e voluntariado, fomentando o crescimento integral dos estudantes. A instituição utiliza um modelo educativo onde a experimentação é fundamental e a aprendizagem cooperativa e a metodologia projeto são de extrema importância.

A Educação Pré-Escolar (EPE) e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) encontram-se organizados num espaço distinto dos restantes ciclos, proporcionando um

ambiente adequado às necessidades pedagógicas e ao desenvolvimento das crianças mais novas. Para além disso o 1.º CEB está localizado no piso superior à EPE, o que permite uma transição gradual e adequada ao desenvolvimento das crianças.

**Figura 26 - Estabelecimento Educativo**



Fonte: <https://www.funchal.salesianos.pt/>

### 5.1.3. Organização do Espaço

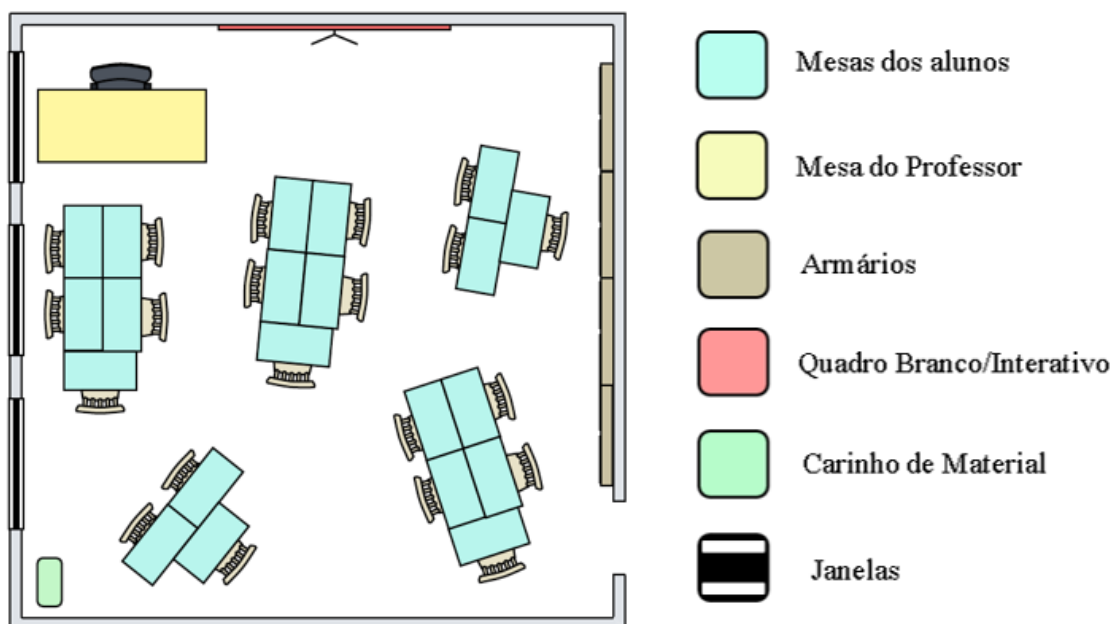
A organização da sala do 1.º CEB onde realizei a minha PPII foi estruturada de forma a promover um ambiente dinâmico e colaborativo, facilitando a aprendizagem cooperativa entre os alunos. “O espaço físico da sala de aula dispõe de elementos que o integram com o propósito de criar uma dinâmica para que as aprendizagens sejam desenvolvidas com sucesso” (Oliveira, 2015, p. 5). As mesas estavam dispostas em grupos, o que “favorece o diálogo e a interação entre as crianças do mesmo grupo” (Oliveira, 2015, p. 9). Para além disso, incentiva o trabalho em equipa e a partilha de conhecimentos, aspetos fundamentais para o desenvolvimento das competências sociais e cognitivas dos estudantes.

Na zona dos armários, encontravam-se diversos materiais didáticos acessíveis, permitindo que os alunos os utilizassem sempre que considerassem necessário ou adequado ao contexto das atividades. Esta disposição favorecia a autonomia e a responsabilidade na gestão dos recursos educativos, promovendo um ensino mais ativo e participativo. A sala beneficiava de uma excelente iluminação natural através das janelas, criando um ambiente agradável e propício à aprendizagem. Contudo, em determinados

momentos do dia, tornava-se necessário recorrer ao fecho das cortinas para garantir uma melhor visibilidade do quadro.

Relativamente ao quadro branco da sala, este era utilizado tanto com marcadores como para projeção de atividades, funcionando como um quadro interativo. Esta funcionalidade possibilitava a realização de exercícios elaborados pela professora, bem como o desenvolvimento de atividades digitais e jogos educativos, com o propósito de “auxiliar a criança a obter um melhor desempenho nas suas aprendizagens através da utilização de uma metodologia espontânea, divertida e recreativa” (Neves, 2015, p. 12). Assim sendo, a utilização de atividades digitais proporciona uma abordagem pedagógica inovadora e diversificada, estimulando o envolvimento e a motivação dos alunos no processo de aprendizagem.

**Figura 27 - Planta da Sala**

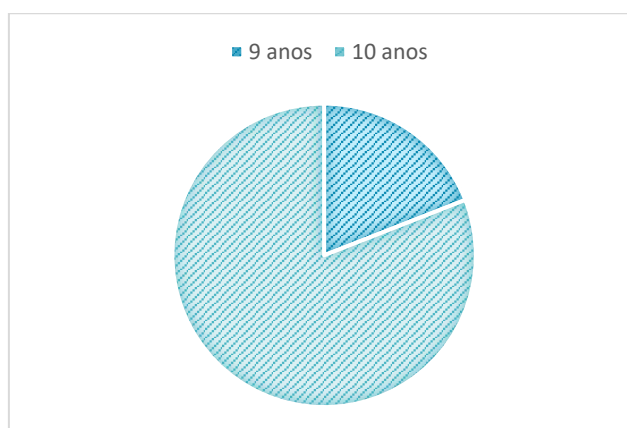
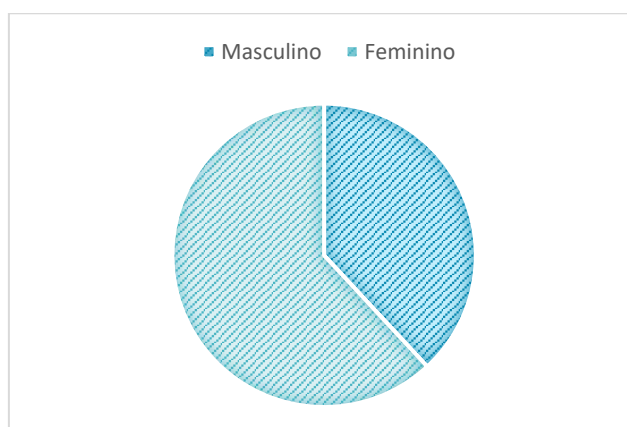


No entanto, embora considere a organização do espaço pertinente e favorável à aprendizagem da turma, sobretudo tendo em conta que a professora cooperante ajustava a disposição das mesas sempre que julgava necessário ou adequado para a realização de determinadas atividades, optei, durante algumas semanas, por reorganizar a sala em forma de “U”. Isto, porque “permitem que os alunos se vejam uns aos outros, condição fundamental para a interação verbal” (Neves, 2015, p. 8). Desta forma, esta alteração teve como propósito favorecer a interação e a participação ativa dos alunos, uma vez que as atividades planeadas exigiam a troca de ideias e a discussão coletiva como elementos essenciais para a construção do conhecimento.

**Figura 28 - Organização das mesas em U**

### 5.1.3. Caracterização do Grupo

A turma do 4.º ano de escolaridade com a qual realizei a minha PPII era heterogénea e composta por 21 alunos com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos, sendo 13 do género feminino e 8 do género masculino.

**Gráfico 3 - Idade das Crianças****Gráfico 4 - Género das Crianças**

Os alunos desta turma eram particularmente curiosos e interessados em aprofundar os temas estudados. No Português os alunos enfrentam um certo nível de dificuldade na escrita de textos. As suas dificuldades manifestam-se na construção coerente e coesa de textos, assim como na aplicação de regras gramaticais e ortográficas. No entanto, no que diz respeito à oralidade, a turma revelava estar confortável na participação em discussões e exposições orais, demonstrando um bom nível de argumentação e capacidade de expressão.

Em Matemática, grande parte do grupo não apresentava dificuldades significativas, exceto dois alunos que demonstravam dificuldades, tinham receio em ir ao quadro e participar nas atividades em frente aos restantes colegas. Ainda assim, estes alunos participaram em todas as atividades, conseguindo realizá-las tanto individualmente como com a ajuda dos colegas e das professoras.

No que toca ao Estudo do Meio, devido à sua curiosidade natural, os alunos demonstravam grande interesse pelos temas abordados, colocando inúmeras perguntas e procurando explorar os conteúdos de forma autónoma. Sempre que tinham incertezas sobre os assuntos, faziam pesquisa em casa e traziam as suas descobertas para partilhar e explicar à turma, o que contribuía para um ambiente dinâmico e enriquecedor.

Foi uma turma com a qual desenvolvi rapidamente uma relação de confiança e respeito mútuo, tornando-se um grupo muito fácil de trabalhar. Os alunos, apesar das dificuldades que apresentavam, mostravam-se sempre empenhados em melhorar, aceitando sugestões e correções de forma positiva. Esta era uma turma muito motivada e envolvida no seu processo de aprendizagem, apresentando um comportamento assertivo tanto entre pares como na relação com os professores. O ambiente na sala de aula foi, na maior parte do tempo, tranquilo e propício ao trabalho, ainda que, naturalmente, houvesse momentos mais agitados, especialmente após atividades mais dinâmicas ou intensivas. No entanto, este aspeto nunca comprometeu o bom funcionamento das aulas, sendo um reflexo do entusiasmo e da energia do grupo.

#### 5.1.4. Organização do Tempo

A organização do tempo no 1.º CEB desempenha um papel fundamental na aprendizagem eficaz e no desenvolvimento de competências essenciais nos alunos. Durante esta fase inicial da escolaridade, é crucial que o tempo em sala de aula seja bem estruturado para favorecer a construção de hábitos de estudo, autonomia e organização. Nesse sentido, Ferreira (2025) destaca "A gestão adequada do tempo e das atividades revela-se essencial para a criação de ambientes que promovam o bem-estar e a

aprendizagem" (p. 13), reforçando a importância de um planeamento do tempo equilibrado para maximizar o potencial da aprendizagem dos alunos.

Neste sentido, é importante referir o Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho, que adapta à Região Autónoma da Madeira os regimes estabelecidos nos Decretos-Leis n.º 54/2018 e n.º 55/2018, ambos de 6 de julho, referentes à educação inclusiva e ao currículo dos ensinos básico e secundário, respetivamente. Em particular, o artigo 3.º, sob a designação "Matriz-base do currículo dos ensinos básico e secundário", delineando a estrutura curricular responsável por organizar as aprendizagens essenciais ao longo do percurso escolar dos alunos.

**Figura 29** - *Matriz-Base do currículo dos ensinos básicos e secundários*

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

Assim sendo, o horário da turma desta prática pedagógica estava dividido em dois períodos, sendo o primeiro no turno da manhã, entre as 8h30min e o 12h00min e o segundo no turno da tarde, das 13h30min às 15h00min ou 16h15min. Em cada um destes períodos há um intervalo respetivamente de 30 minutos e 15 minutos.

**Tabela 4** - *Horário semanal do 4.º A*

	<b>Segunda-feira</b>	<b>Terça-feira</b>	<b>Quarta-feira</b>	<b>Quinta-feira</b>	<b>Sexta-feira</b>
	Português	Português	Matemática	Português	Português

<b>8h30-9h30</b>					
<b>9h30-10h00</b>	Português	Artes Visuais	Matemática	Educação Moral e Religiosa	Matemática
<b>10h00-10h30</b>	<b>INTERVALO</b>				
<b>10h30-11h00</b>	Estudo do Meio	Artes Visuais	Português	Educação Moral e Religiosa	Inglês
<b>11h00-12h00</b>	Educação Artística/Música	Matemática	Português	Português	
<b>12h00-13h30</b>	<b>ALMOÇO</b>				
<b>13h30-14h00</b>	Matemática	Inglês	Estudo do Meio	Matemática	Projeto Vida
<b>14h00-15h00</b>	Matemática		Estudo do Meio	Matemática	Apoio ao Estudo
<b>15h00-15h15</b>	<b>INTERVALO</b>				
<b>15h15-16h15</b>	Educação Física		TIC	Estudo do Meio	

A flexibilidade curricular, conforme preconizado pelo Decreto-Lei n.º 11/2020, permite que as escolas ajustem a oferta educativa às necessidades e características dos seus alunos, promovendo uma aprendizagem mais personalizada e ajustada à realidade do contexto escolar. Deste modo, o horário apresentado para a turma, ao ser comparado com a matriz curricular para os 3.º e 4.º anos, revela tanto a adesão às diretrizes do Currículo Nacional quanto algumas variações significativas, particularmente no que respeita à carga horária de algumas disciplinas.

A carga horária destinada a Português e Matemática está em plena conformidade com o que é estabelecido pela matriz curricular. A organização das aulas de Português e Matemática ao longo da semana, com destaque para a distribuição equilibrada entre os dias, assegura a continuidade e o aprofundamento das competências essenciais nestas áreas fundamentais. Já a disciplina de Estudo do Meio corresponde exatamente à carga horária recomendada, sendo distribuída entre segunda, quarta e quinta-feira.

Contudo, algumas discrepâncias são notáveis nas disciplinas de Educação Artística e Educação Física, que apresentam uma carga horária inferior à prevista. Esta diminuição pode refletir a adaptação curricular da escola, possivelmente devido a limitações de tempo ou outras prioridades pedagógicas.

Por outro lado, a disciplina de Inglês apresenta também uma carga horária ligeiramente abaixo do recomendado. Em termos de disciplinas complementares, o horário inclui o Apoio ao Estudo, que se encontra em consonância com a matriz curricular, com uma hora semanal dedicada a este componente. A presença de Projeto Vida, uma disciplina que visa o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, também parece se alinhar com as propostas de flexibilidade curricular, proporcionando aos estudantes um espaço para reflexão sobre as suas escolhas de vida e o seu desenvolvimento emocional e social. Além disso, a inclusão da disciplina de Educação Moral e Religiosa, está em conformidade com a matriz curricular, embora seja opcional, conforme as diretrizes do Ministério da Educação.

No meu ponto de vista, a distribuição horária teve um impacto bastante positivo nas aprendizagens e no desenvolvimento de competências desta turma, que se destacou por ser calma e organizada, estando sempre com disposição para aprender. Verifiquei que o facto de terem um intervalo maior na hora de almoço contribuía significativamente para que regressassem com mais energia, motivação e concentração para realizar as atividades planeadas para o período da tarde. Além disso, a presença de intervalos mais pequenos ao longo do dia permitia que descansassem, brincassem e libertassem a energia acumulada, criando condições favoráveis para manter a atenção nas tarefas seguintes. Apesar de haver algumas diferenças na distribuição dos tempos, considero que os alunos conseguiram desenvolver as suas competências de forma equilibrada, pois o tempo de recreio adicional possibilitava não só momentos de descanso, mas também oportunidades de interação social e de desenvolvimento de competências motoras e relacionais, fundamentais para a sua formação integral.

## 5.2. Momentos de Aprendizagem

Ao longo da minha PPII, desenvolvi diversas atividades que promoveram momentos de aprendizagem utilizando diferentes materiais e nas várias áreas do conhecimento. Estes momentos foram, sem dúvida, essenciais para tornar o ensino mais dinâmico e significativo para os alunos. A partir destes, foi possível estimular a curiosidade, a criatividade e a participação ativa, permitindo que cada aluno encontrasse a abordagem que melhor se adaptava às suas necessidades.

De seguida, irei apresentar os três momentos de aprendizagem mais significativos, pois demonstram a forma como consegui aplicar os conhecimentos adquiridos em situações reais e desafiadoras.

### 5.2.1. Biografia a dois

O momento de aprendizagem intitulado “Biografia a dois” foi desenvolvido na minha primeira semana de prática pedagógica. O tema da biografia tinha sido introduzido na aula anterior, onde o grupo teve a oportunidade de visualizar um pequeno vídeo sobre uma celebridade. Após a identificação da celebridade foram apresentados alguns dados biográficos em PowerPoint e no fim realizei um questionário interativo, questionando o grupo sobre a sua vida.

**Figura 30** - Diapositivo do PowerPoint sobre a celebridade



A atividade iniciou-se com a definição de biografia e a exploração das principais características deste tipo de texto. Apresentei à turma a tarefa que consistia em entrevistar um colega para obter os dados necessários e escrever a sua biografia.

Para exemplificar a atividade, dei os meus dados biográficos, referindo “Eu sou a professora [nome], nasci em [data] na cidade de [local de nascimento]. Frequento a [nome da escola] e estou no [ano de escolaridade]. Alguns dos feitos importantes da minha vida incluem [1 ou 2 feitos importantes]”.

Após a exploração do exemplo e esclarecimento de dúvidas, entreguei a folha da atividade aos alunos, onde estes tinham de preencher os dados do seu par. Esta folha incluía o nome, data e local de nascimento, escola que frequentam e o ano de escolaridade, além de espaço para colocar um ou mais feitos que considerassem importantes da vida do colega. Depois de preencher a folha, os alunos escreveram a biografia do colega, utilizando os dados obtidos na entrevista. Encorajei-os a ser criativos e a destacar os pontos mais interessantes uns dos outros. Por fim, os alunos realizaram um retrato dos colegas na folha de registo.

**Figura 31 - Ficha da biografia**

The worksheet is titled "BIOGRAFIA" and features a logo for "SALESIANOS" in the top right corner. It is divided into two main sections:

- Section 1:** "Preenche e escreve a tabela seguinte com os teus dados:" (Fill in and write the following table with your data:). This section contains a table with four rows and one column:
 

Nome completo:	_____
Data e local de nascimento:	_____
Local onde vive:	_____
Feito importante na vida:	_____
- Section 2:** "Tendo em conta os dados acima, escreve a biografia do teu colega e, no final, desenha o seu retrato." (Considering the data above, write the biography of your colleague and, finally, draw his portrait.). This section includes several horizontal lines for writing and a large empty rectangular box for drawing.

At the bottom left, there is a yellow star icon and the text "Bom Trabalho!" (Good work!).

Considero que esta foi uma atividade divertida e educativa, pois permitiu aos alunos aprenderem mais sobre si mesmos e sobre os seus colegas. Por ser um grupo calmo, não houve momentos de confusão e barulho, o que, conseqüentemente, fez com que a atividade não ultrapasse o tempo estipulado e todas as crianças conseguissem terminar o exercício. Esta atividade teria de ser modificada perante um grupo mais

inquieta, pois acredito que poderia haver mais confusão tratando-se de um trabalho a pares e por ser uma tarefa lúdica.

O sucesso desta atividade veio comprovar a importância da planificação para o sucesso das atividades, já que julgo que “planificar é um processo que corresponde a um conjunto de ações pensadas previamente que vão permitir ao profissional colocar em prática as suas intencionalidades educativas” (Fonseca et al. 2015).

### 5.2.2 Tipos de Poluição

Este momento de aprendizagem foi desenvolvido em duas aulas durante o mês de abril. No primeiro dia iniciei os conteúdos com uma atividade introdutória mais lúdica e envolvente, onde os alunos receberam uma carta de uma personagem fictícia que vinha do futuro. Nesta carta, a personagem solicita a ajuda dos alunos para descobrir formas de salvar e proteger o nosso planeta, uma vez que no futuro o planeta enfrentará vários desafios ambientais. Esta atividade teve como objetivo despertar a consciência ambiental e incentivar os alunos a pensar de forma crítica sobre as ações necessárias para preservar o nosso planeta.

Seguimos com a apresentação de um vídeo que abordava diversos problemas decorrentes do aumento da população mundial, como a escassez de recursos, a poluição e a perda de biodiversidade. Após a visualização do vídeo, realizou-se uma discussão em turma, onde os alunos partilharam as suas impressões e preocupações. Prosseguimos com a realização de cartazes, onde os alunos foram divididos em cinco grupos de trabalho, cada grupo recebeu um envelope contendo imagens ilustrativas e um guia de pesquisa. Entreguei também a cada grupo uma coleção de notícias e informações relevantes sobre vários problemas ambientais.

Estes materiais foram cuidadosamente selecionados para orientar os alunos na exploração de diferentes temáticas e serviram de base para que os alunos pudessem conhecer melhor o problema que lhes foi atribuído e começar a pensar em possíveis soluções.

Por fim, cada grupo teve a oportunidade de utilizar o computador da sala para procurar informações adicionais necessárias para o seu trabalho. Sendo esta etapa fundamental para que os alunos pudessem complementar as informações recebidas e aprofundar a sua pesquisa. Na aula seguinte os alunos deram continuidade à atividade realizando a construção dos cartazes e organizando as informações recolhidas. Para finalizar a atividade, utilizámos bilhetes de entrada e de saída como método de avaliação formativa. No início da aula, os alunos preencheram um bilhete de entrada onde

escreveram o que já sabiam sobre os problemas ambientais. No final, preencheram um bilhete de saída, onde refletiram sobre o que aprenderam durante a atividade e sugeriram ações concretas que poderiam ser tomadas para ajudar a salvar o planeta.

Esta atividade foi um sucesso, pois permitiu promover a consciência ambiental e incentivar os alunos a pensar criticamente sobre os problemas que afetam o nosso planeta. Os alunos mostraram-se empenhados e criativos na procura de soluções e na utilização de diferentes recursos, incluindo os recursos digitais para a recolha de informação, facilitando a aprendizagem e a participação ativa de todos. Corroborando com esta perspetiva, Mota et al. (2020) referem que a utilização de recursos digitais “permitem melhorar a didática das aulas incorporando vídeos, imagens e um alto nível de interatividade que permitem a melhor compreensão dos conteúdos das disciplinas” (p. 1219).

**Figura 32 - Atividade do tipo de poluição**



### 5.2.3. Simetria

No momento de aprendizagem dedicado à temática “Reflexão e simetria” realizei uma atividade de Expressão Plástica. Os alunos começaram por depositar algumas gotas de tintas sobre uma folha de papel branca. Às crianças foi dada a indicação de que poderiam escolher as cores a seu gosto e deitar as gotas na folha conforme desejassem. De seguida, teriam de dobrar, cuidadosamente, a folha ao meio permitindo que a tinta se espalhasse de forma simétrica. Os alunos abriram a folha novamente e reparei o quão

ansiosos estavam para observar o resultado desta experiência. Com esta experiência, iniciámos um diálogo enriquecedor sobre o conceito de simetria, esclarecendo como cada traço de tinta tinha um ponto que se ligava na página ao lado. Em seguida, analisou-se a explicação do conteúdo com um vídeo digital permitindo aprofundar a teoria por trás da simetria, uma vez que “Os vídeos podem ser utilizados como forma de aprendizagem e de expressão das ideias, sejam elas de conteúdos escolares ou não” (Borba & Oechsler, 2018, p. 393).

Para finalizar, realizámos uma atividade de avaliação formativa denominada “Verificação para-brisas”, onde através de cartões individuais, tive a oportunidade de avaliar os conhecimentos e dúvidas sobre o conceito de “Simetria de reflexão”. Cada aluno refletiu sobre a sua própria aprendizagem, circundando a opção que melhor representava a sua compreensão. Considero que a avaliação é uma das ferramentas basilares da educação, uma vez que a “A utilidade da avaliação tem que ver, precisamente, como o contributo que dá para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, passando pela adequação da ação educativa e do currículo” (Cardona et al., 2021, p. 100).

Na minha opinião, este momento de aprendizagem foi significativo e consegui concluir a atividade com sucesso. Considero que ter usado recursos diferentes para iniciar a aula, como atividades práticas ajudou a diversificar a forma como o conteúdo foi apresentado, tornando a atividade mais interessante e acessível para a turma. Para além disso, o uso de diferentes recursos permitiu que os alunos conseguissem manter a sua atenção nos conteúdos, explicações e resoluções de exercícios por um maior período de tempo.

**Figura 33** - *Produto final da atividade da simetria*



### 5.3. Projeto com a Comunidade Escolar

Uma vez que a instituição onde realizei a minha PPII é de carácter religioso, na última semana de atividades letivas antes das férias da Páscoa, eu e os meus colegas que realizaram estágio na mesma instituição, procurámos reforçar os princípios essenciais nesta época festiva, como a solidariedade e o companheirismo através de diversas dinâmicas. Assim sendo, as quatro turmas participaram numa dinâmica denominada “A caça aos ovos”. Esta dinâmica envolveu a Expressão Artística na criação do cesto dos ovos, onde cada aluno utilizou a sua criatividade para construir um cesto a seu gosto. As crianças estavam bastante animadas com a “Caça aos ovos”, tanto para esconder os ovos como para os procurar. Antes de iniciar a atividade, as regras foram lembradas e exploradas detalhadamente. Cada turma escondeu os ovos dentro da sua sala, para que outra turma pudesse vir procurar. A interação entre as turmas foi notável, uma vez que tanto os professores como os colegas deram pistas sobre o local onde estavam escondidos os ovos. Essa colaboração e espírito de equipa permitiram fortalecer os laços entre os alunos, promovendo um ambiente de companheirismo e amizade.

No final da atividade, as crianças reuniram-se para contar os seus ovos e partilhar as suas experiências. Fez-se uma distribuição de forma que todos os alunos tivessem o mesmo número de ovos. Estavam todos radiantes e ansiosos para desfrutar das delícias da Páscoa que encontraram. Na minha opinião, esta “Caça aos ovos” da Páscoa não proporcionou, apenas, momentos de diversão, mas também estimulou habilidades como o trabalho em equipa, a resolução de problemas e a cooperação. Foi, a meu ver, uma atividade memorável onde todas as turmas envolvidas puderam participar ativamente e usufruir de momentos de diversão e descontração.

**Figura 34** - *Caça aos Ovos*



Para terminar as atividades do dia, reunimos as turmas no pátio para realizar jogos ao ar livre. Iniciámos os jogos com a atividade “A lagarta”, que deixou os alunos curiosos por ser novidade. Estes estavam, igualmente, muito entusiasmados em participar. Terminamos com o jogo “Meia-meia lua”, que promoveu momentos de competitividade saudável e um ambiente mais livre e lúdico. Esta atividade evidenciou a importância do jogo no contexto educativo, pois, permitiu que as crianças explorassem regras, estratégias e interações sociais num ambiente livre e lúdico. Assim, o jogo revelou-se essencial não só para o desenvolvimento motor, mas também para a construção de competências sociais e emocionais, contribuindo para aprendizagens significativas através de experiências prazerosas.

Nesta mesma semana e como esta é uma instituição de carácter religioso participámos, igualmente, numa atividade planeada pela instituição, nomeadamente numa “Via Sacra” onde pudemos refletir acerca da importância dos valores na nossa vida. Após esse momento, dirigimo-nos ao pavilhão, onde orientámos os alunos nos jogos dinamizados pelos estudantes do 9.º ano. Foi curioso ver como os alunos, independentemente da idade, entreajudaram-se e realizaram as atividades de forma animada, organizada e coordenada. Esta foi uma excelente forma de terminar o estágio.

#### 5.4. Reflexão Crítica da Prática Pedagógica II

O início da Prática Pedagógica II ficou marcado por alguma apreensão da minha parte, especialmente por se tratar de uma turma do 4.º ano de escolaridade, o que pressupunha novos desafios, maior exigência em termos curriculares e uma responsabilidade acrescida. No entanto, à medida que fui conhecendo melhor o grupo e as suas características, essa ansiedade inicial foi substituída por um sentimento de envolvimento e compromisso. A prática revelou-se fluida e, embora exigente, foi profundamente recompensadora, não só pelo progresso dos alunos, mas também pelo meu próprio crescimento profissional.

As características da turma constituíram um fator determinante para o meu sucesso nesta prática pedagógica. Tratava-se de um grupo motivado, colaborativo e recetivo, o que facilitou a introdução de atividades de cariz mais lúdico no processo de ensino-aprendizagem. Esta abertura permitiu explorar diferentes metodologias, recorrendo, frequentemente, a jogos pedagógicos como meio de consolidar os conteúdos curriculares ou introduzir as temáticas. A utilização de jogos com esta turma mostrou-se eficaz, promovendo o envolvimento ativo dos alunos, incentivando o pensamento crítico,

a cooperação e contribuindo para uma aprendizagem mais significativa. Como afirma Kishimoto (1994), “com a expansão dos novos ideais de ensino, crescem experiências que introduzem o jogo com vista a facilitar tarefas de ensino” (p. 17). Ao longo desta prática, percebi que integrar o jogo de forma estruturada permite não só alcançar os objetivos pedagógicos de forma eficaz, como também contribui para um ambiente de sala mais positivo, colaborativo e inclusivo. Este tipo de abordagem coloca, de facto, “o aluno como centro do saber, aprendendo por meio da aprendizagem significativa” (Pinheiro & Batista, 2018, p. 71), promovendo uma construção ativa do conhecimento.

Ainda assim, enfrentei algumas dificuldades, nomeadamente, em conciliar a realização de todas as atividades planificadas com o cumprimento integral do programa escolar. Este desafio obrigou-me a desenvolver uma maior flexibilidade e capacidade de adaptação, competências fundamentais para qualquer profissional da educação. Como refere Quaresma (2018), “as planificações não devem [...], ser demasiado rígidas e fechadas, mas sim flexíveis o suficiente para permitir incorporar ou incluir alterações que sejam necessárias para que se consiga alcançar os objetivos com sucesso” (p. 43). Esta reflexão levou-me a repensar na forma como planificava e organizava o tempo, procurando conjugar a exploração de metodologias ativas com o cumprimento do currículo.

Outra dimensão importante do meu desenvolvimento foi a atenção progressiva às dificuldades dos alunos. Esforcei-me por identificar não só as fragilidades coletivas da turma, mas também as necessidades individuais. Com base nessas observações, procurei adaptar as atividades e diferenciar estratégias de forma a responder mais eficazmente a todos. Como defende Diogo (2021) “se as características dos alunos são diferentes, guiar-se pelo princípio da adequação obriga a admitir a diferenciação curricular exigida pelas diferenças realmente existentes entre os diversos grupos de alunos” (p. 24). A personalização do ensino, ainda que desafiante, revelou-se fundamental para promover o sucesso e o bem-estar dos alunos, respeitando os seus ritmos e realidades.

A interação diária com os alunos permitiu-me desenvolver uma postura mais consciente, empática e reflexiva. Compreendi que ensinar vai muito além da transmissão de conhecimentos, pois implica uma escuta ativa, a compreensão das dinâmicas de grupo, a gestão emocional e a capacidade de resposta às imprevisibilidades do contexto escolar. Esta prática consolidou sem dúvida a importância de uma pedagogia centrada no aluno, onde se valoriza o seu ritmo, as suas dificuldades e os seus interesses. Por outro lado, o apoio da professora cooperante foi determinante para o sucesso desta etapa. A sua

disponibilidade, experiência e capacidade de orientar com rigor, mas também com sensibilidade, contribuíram para o meu amadurecimento profissional. Os momentos de reflexão foram particularmente valiosos, permitindo-me reavaliar algumas decisões pedagógicas, reconhecer os meus pontos fortes e conhecer os aspetos que tinha de melhorar.

Em suma, esta prática pedagógica reforçou, de forma inequívoca, a minha vocação para a docência. Saio desta experiência com maior confiança nas minhas capacidades, com uma visão mais realista, mas também mais entusiasta, da profissão. Foi uma fase exigente, mas igualmente motivadora, onde senti que cada esforço teve retorno, seja no progresso dos alunos, seja no meu próprio desenvolvimento como futura docente. Estou certa de que levarei esta vivência comigo ao longo de todo o meu percurso, como referência do que é ensinar com intenção, com dedicação e com propósito.

## Capítulo 6 | Intervenção Pedagógica em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

---

Neste capítulo será desenvolvida uma reflexão aprofundada sobre a Prática Pedagógica III, realizada em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, com uma turma do 3.º ano de escolaridade. A experiência decorreu entre 14 de outubro e 4 de dezembro de 2024, com uma carga horária de 120 horas, repartida ao longo de três dias semanais.

Para enquadrar o estágio, será feita uma descrição do contexto educativo, incluindo uma breve apresentação do meio envolvente, da escola onde a prática teve lugar e das características da turma. Também será abordada a forma como o espaço foi organizado e como o tempo letivo foi gerido, fatores essenciais para o desenvolvimento de um ambiente propício à aprendizagem.

Durante a PPIII, foram promovidas atividades que estimularam a participação ativa dos alunos e potenciaram aprendizagens significativas. Neste sentido, serão destacadas algumas dessas situações pedagógicas, salientando o seu contributo para o crescimento académico e pessoal das crianças.

A encerrar o capítulo, será exposto o trabalho articulado com a Comunidade Educativa e realizada uma análise crítica sobre todo o percurso, considerando os principais desafios enfrentados, as estratégias adotadas e os conhecimentos adquiridos ao longo da Prática Pedagógica III.

### 6.1. Enquadramento do Ambiente Educativo

#### 6.1.1. Caracterização do Meio Envolvente

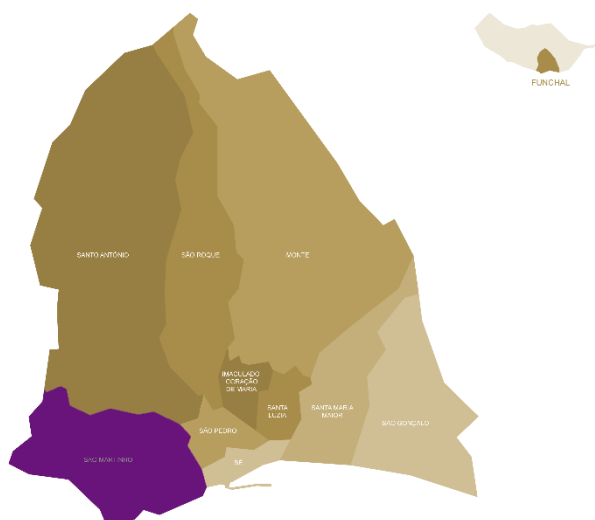
O meio onde a instituição está inserida é sem dúvida essencial e deve ser conhecido pelo professor, pois “Saber mais sobre o meio local é saber mais sobre os seus alunos e isso é um fator determinante para uma melhor relação de ensino/aprendizagem.” (Ferreira et al., 2011, p. 501). O estabelecimento educativo no qual desenvolvi a minha Prática Pedagógica III (PPIII), localiza-se no Funchal, mais precisamente na freguesia de São Martinho, no Concelho do Funchal.

**Figura 35 - Brasão da Freguesia de São Martinho**



Fonte: <https://www.jf-saomartinho.pt/heraldica/>

**Figura 36 - Delimitação da Freguesia de São Martinho**



Fonte: <https://www.jf-saomartinho.pt/heraldica/>

A freguesia de São Martinho encontra-se localizada a sul do Funchal, com 7, 82 km<sup>2</sup> de área, sendo considerada a segunda maior freguesia do município. Esta freguesia encontra-se delimitada por Santo António no norte, São Pedro e Sé a leste, o concelho de Câmara de Lobos a oeste e o Oceano Atlântico a sul. A localidade onde se insere a escola é, predominantemente, habitacional, sendo formada, essencialmente, por um bairro social.

A freguesia de São Martinho, destaca-se como uma das mais desenvolvidas e dinâmicas da ilha da Madeira, oferecendo uma ampla rede de serviços essenciais para residentes e visitantes. Segundo o Projeto Educativo da Escola, no que diz respeito ao comércio e indústria, o desenvolvimento económico da região depende de várias infraestruturas. A atividade hoteleira desempenha um papel de destaque, uma vez que a freguesia de São Martinho concentra uma parte significativa da hotelaria da Região Autónoma da Madeira.

Além do setor hoteleiro, existem diversos estabelecimentos comerciais, incluindo supermercados, lojas de pronto-a-vestir, farmácias, restaurantes e cafés. A agricultura, embora menos expressiva, ainda ocupa uma pequena parte da população, sobretudo entre os mais idosos, que se dedicam ao cultivo de produtos hortícolas, fruta e vinho.

A freguesia dispõe ainda de várias instituições ligadas ao desporto, cultura e apoio social. No âmbito desportivo, destacam-se o Estádio dos Barreiros, campos polivalentes e diversas associações desportivas e recreativas. Na vertente cultural, sobressaem a Casa do Povo de São Martinho, uma galeria de arte e um grupo folclórico, entre outros.

A freguesia é também sede de diversas instituições de relevância social e administrativa, como farmácias, a Segurança Social, os correios, o Centro de Saúde da Nazaré, a Sede dos Escuteiros da Paróquia da Nazaré e o Centro de Apoio aos Doentes de Alzheimer.

No plano religioso, a freguesia conta com várias instituições, incluindo capelas e a Igreja de Nossa Senhora da Nazaré. Relativamente à educação, existem diversas creches e jardins de infância privados, além de uma Escola Básica e Secundária, que asseguram o ensino básico e secundário público na região.

#### 6.1.2. Caracterização da Instituição

A minha PPIII foi realizada numa instituição educativa pública, mais especificamente no edifício principal do estabelecimento. Com base na informação constante no Projeto Educativo da Escola, este edifício conta com seis sala de 1.º CEB para atividades curriculares, quatro salas, cada uma para trabalhar diferentes áreas, como por exemplo, Expressão Musical, Informática, duas salas de Estudo, uma sala de Apoio Pedagógico para o Educação Especial, uma Biblioteca, entre outros. O edifício também possui uma reprografia, um refeitório e várias casas de banhos para os alunos do 1.º CEB, da EPE, professores e funcionários.

**Tabela 5 - Espaços interiores do estabelecimento**

<b>Espaços Interiores</b>	
<b>Gabinete da Direção</b>	1
<b>Secretaria</b>	1
<b>Sala de Professores</b>	1
<b>Sala de Aulas (1.º ciclo)</b>	6
<b>Sala de Educação Pré-Escolar</b>	1
<b>Sala de Inglês</b>	1
<b>Sala de Informática</b>	1
<b>Sala de Educação Artística</b>	1
<b>Sala de Artes Visuais</b>	1
<b>Salas de Estudo</b>	2
<b>Sala de Apoio Pedagógico</b>	1
<b>Sala de Apoio/clubes</b>	3
<b>Biblioteca</b>	1
<b>Reprografia</b>	1
<b>Refeitório</b>	1
<b>Casa de Banho para Alunos</b>	2
<b>Casa de Banho para Professores e Funcionários</b>	4

O edifício principal dispõe de diversos espaços exteriores, como o campo polidesportivo, um parque infantil e uma horta pedagógica. Quando as condições meteorológicas não são favoráveis, a escola conta com um pátio semicoberto, de forma a garantir espaço para os intervalos ou momentos de aprendizagens no exterior.

**Tabela x**

*Espaços Exterior do Estabelecimento*

**Tabela 6 - Espaços exteriores do estabelecimento**

<b>Espaços Exteriores</b>	
<b>Campo Polidesportivo</b>	1
<b>Pátio Semicoberto</b>	1
<b>Parque Infantil</b>	1
<b>Horta Pedagógica</b>	6
<b>Zona de Jardim</b>	-

### 6.1.3. Organização do Espaço

A organização da sala de aula é essencial para o sucesso educativo, pois influencia diretamente o comportamento, a concentração e o desempenho dos alunos. A “sala de aula é descrita e representada por um espaço físico onde convivem professores e alunos, sob normas estabelecidas e, em geral, vinculado à instituição escola” (Ribeiro & Ribeiro, 2011, p. 71). Desta forma, um espaço bem organizado facilita o acesso aos materiais e a movimentação, reduzindo distrações e promovendo uma aprendizagem mais eficaz. Além disso, a disposição da sala deve ser inclusiva, atendendo às necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles com dificuldades específicas, o que garante igualdade e participação. Um ambiente esteticamente agradável e funcional estimula a criatividade e o conforto, tornando o espaço mais acolhedor. Para os professores, a organização clara permite um melhor controle da turma, acesso rápido aos recursos necessários e a realização de atividades pedagógicas diversificadas.

A sala onde realizei o meu estágio era partilhada entre a turma do 3.º ano e uma turma do 1.º ano, o que exigia uma organização eficiente para atender às diferentes necessidades pedagógicas de cada um dos grupos. Para isso, os materiais eram dispostos em zonas distintas, sendo que os manuais e recursos específicos de cada ano ficavam devidamente separados, enquanto o material de artes visuais era colocado numa área comum, acessível para ambas as turmas. Essa organização permitia uma utilização harmoniosa do espaço, facilitando tanto a autonomia dos alunos como o fluxo das atividades diárias.

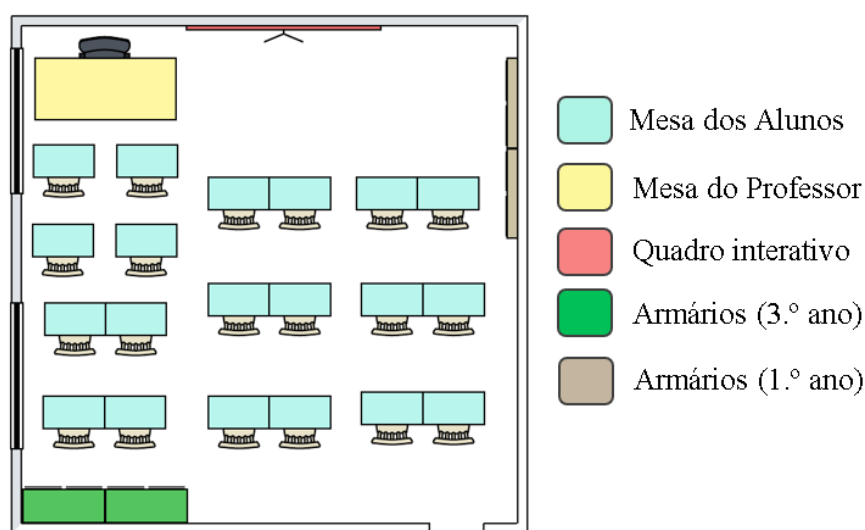
A sala de aula estava organizada de forma estruturada para facilitar a aprendizagem e a interação entre alunos e professor. Na parte frontal, havia uma mesa

que representava a secretária do professor, posicionada de maneira a conseguir observar a sala toda. Atrás desta do lado direito, encontrava-se um quadro interativo, que servia como principal recurso visual para as explicações, realização de jogos, visualização de vídeos, entre outros. Relativamente às mesas dos alunos, estas estavam distribuídas em filas organizadas, sendo que cada uma acomodava dois alunos, com cadeiras dispostas em pares. Essa disposição favorecia a interação entre os alunos e garantia uma visão clara do quadro e do professor.

No lado direito da sala, havia dois armários ou prateleiras, destinadas ao armazenamento de materiais escolares, livros ou outros recursos pedagógicos para a turma do 1.º ano. Já na parte de trás da sala, próximo à entrada, havia dois armários destinados ao armazenamento de materiais da turma de 3.º ano.

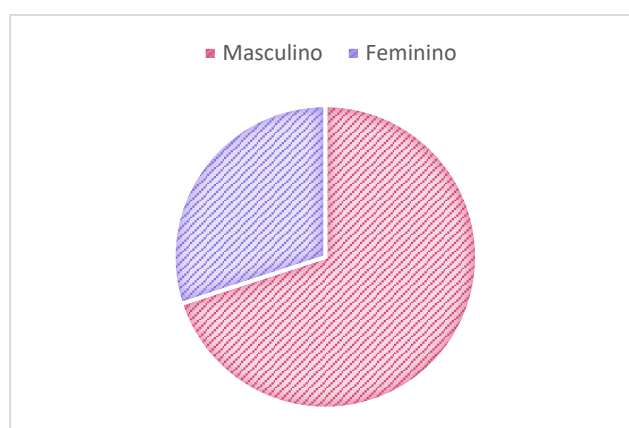
A disposição geral da sala garantiu um ambiente de aprendizagem funcional e colaborativo, onde os alunos conseguiram interagir entre si e manter uma visão clara do professor e do quadro. A organização favoreceu a participação ativa dos estudantes e criou um ambiente propício para o ensino e a aprendizagem eficazes.

**Figura 37 - Planta da sala**



### 6.1.3. Caracterização do Grupo

A turma do 3.º ano onde realizei a minha PPIII era heterogénea e composta por 20 alunos com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos, sendo 9 do género feminino e 11 do género masculino.

**Gráfico 5 - Idade das crianças****Gráfico 6 - Género das crianças**

Esta turma de 1.º CEB, mais especificamente do 3.º ano de escolaridade, apesar de ser composta por alunos curiosos e interessados em aprofundar determinados conteúdos, demonstrava desinteresse e desmotivação quando se tratava de tarefas relacionadas com a escrita, tanto na produção de textos como nas respostas a exercícios. Este desinteresse era evidente nas áreas de Português e Matemática. Além disso, esta falta de motivação refletia-se em dificuldades na construção de textos claros e coesos, como também em dificuldades em aplicar corretamente as regras gramaticais e ortográficas. O desinteresse por este tipo de trabalho exigiu da minha parte um esforço pedagógico mais focado e repetitivo. Desde cedo, percebi que as atividades de escrita com este grupo teriam de ser apresentadas de forma lúdica e envolvente, a fim de captar a atenção dos alunos e promover o desenvolvimento gradual dessas competências fundamentais. Para além desta dificuldade, os alunos também apresentavam algumas lacunas nas outras áreas curriculares provenientes da desmotivação e falta de interesse pelos conteúdos abordados.

No início, a turma revelou-se bastante difícil de controlar, pois os alunos apresentavam um comportamento desafiador e demonstravam pouco respeito pelos professores. A indisciplina e a falta de atenção dificultaram a realização de algumas atividades, tornando o ambiente de aprendizagem desorganizado e pouco produtivo.

Para melhorar esta situação, decidi implementar um quadro do comportamento com o objetivo de controlar melhor a turma e garantir que as atividades fossem realizadas com menos confusão. Além disso, para reforçar e incentivar atitudes positivas, cada aluno recebeu um cartão do comportamento. Sempre que apresentassem um bom comportamento, era feita uma marcação no cartão. Quando o aluno completasse o cartão, recebia um pequeno brinde como recompensa, incentivando assim a adoção de atitudes mais adequadas em sala de aula. O quadro do comportamento foi elaborado especificamente para os três dias de estágio de cada semana. A definição do comportamento de cada aluno, ao longo do dia, era feita com base na quantidade de vezes que eram chamados à atenção e no tipo de atitudes que demonstravam. Este sistema ajudou a criar um ambiente mais controlado, estimulando os alunos a melhorar a sua postura e a respeitar as regras estabelecidas dentro da sala de aula.

Inicialmente, a turma era composta por 19 alunos, porém, no decorrer da minha prática, integrou a turma um novo aluno com competências acadêmicas ao nível do 1.º ano de escolaridade, o que exigiu a adaptação de algumas atividades para atender às suas necessidades específicas e garantir a sua inclusão no processo de aprendizagem.

#### 6.1.4. Organização do Tempo

O horário de funcionamento do estabelecimento educativo, para o 1.º CEB tinha início às 8h30min e término às 18h30min. Esta instituição estava organizada com atividades Curriculares (AC) e Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Para além disso, segundo o Plano Anual de Atividades, o horário estava dividido em turnos, com as turmas dos 1.º e 2.º anos a frequentarem o período da manhã e as dos 3.º e 4.º anos a frequentarem o turno da tarde. As AEC decorrem no turno oposto ao das atividades letivas de cada turma.

**Figura 38 - Atividades Curriculares e Atividades de Enriquecimento Curricular de 1.º Ciclo**

	Início	Intervalos M/T	Términus	Período de Almoço
AEC - Manhã	08:30	10:00 - 10:30	12:30	12:30-13:30
AC - Tarde	13:30	15:30 - 16:00	18:30	12:30-13:30

**Figura 39 - Horário Semanal do 3.º B**

3º - TURMA B										
	Segunda	Sala	Terça	Sala	Quarta	Sala	Quinta	Sala	Sexta	Sala
08:30 - 09:00	OTL	R	OTL	R	OTL	R	OTL	R	OTL	R
09:00 - 10:00	NATAÇÃO	CNF	ARTES VISUAIS	2	TIC	3	ESTUDO	20	ATL BIBL. EMOÇÕES E ORAT.	11
10:00 - 10:30	INTERVALO									
10:30 - 11:30	ESTUDO	20	ESTUDO	20	BIBLIOTECA	11	EDUC. FÍSICA	C	EDUC. ARTÍSTICA	4
11:30 - 12:30	TIC	3	INGLÊS	17	ATL (ESTUDO)	20	EDUC. ARTÍSTICA	4	CLUBE CC	3
ATIVIDADES CURRICULARES										
Horário Curricular:	DIA DA SEMANA	HORAS	ATIVIDADE		SALA					
	2ª FEIRA	14:30 - 15:30	INGLÊS		5					
	3ª FEIRA	14:30 - 15:30	TIC		3					
	4ª FEIRA	13:30 - 14:30	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA		4					
	5ª FEIRA	13:30 - 14:30	INGLÊS		5					
	6ª FEIRA	14:30 - 15:30	EDUCAÇÃO FÍSICA		C					

Como é possível verificar no horário apresentado a turma do 3.º ano com a qual realizei o meu estágio tinha atividades de Atividades de Enriquecimento Curricular no turno da manhã e as Atividades Curriculares decorriam no turno da tarde. Ao longo do estágio, foi possível observar de forma clara que o horário curricular no turno da tarde não se revelava o mais adequado para a motivação e o desempenho das crianças. Como as crianças frequentavam atividades extracurriculares durante a manhã, à tarde estavam visivelmente mais cansadas, dispersas e com menor capacidade de concentração. Este cansaço refletia-se num comportamento mais agitado e numa menor predisposição para as aprendizagens, o que condicionava o bom aproveitamento das atividades letivas.

## 6.2. Momentos de Aprendizagem

Durante a minha prática pedagógica com a turma do 3.º ano implementei diversos momentos de aprendizagem com os alunos. Para tal, elaborei as planificações, bem como, as respetivas descrições e reflexões das atividades, nos diários de bordos. As atividades

propostas tiveram em conta as temáticas sugeridas pela professora cooperante e respeitaram as orientações dos documentos oficiais, nomeadamente as AE e o PASEO.

De seguida apresentam-se os três momentos de aprendizagem mais significativos, uma vez que revelam o impacto positivo que tiveram na participação, interesse e desenvolvimento dos alunos.

#### 6.2.1. Tipos de frases

O primeiro momento de aprendizagem que destaco foi desenvolvido na minha terceira semana de implementação na PPIII. A atividade iniciou-se com a introdução do conteúdo “Tipos de frases”. A introdução desta temática foi efetuada através da exibição de um vídeo explicativo, o que proporcionou um primeiro contacto dinâmico e interativo com o tema. De acordo com Mota et al. (2020) “a educação que ocorre em ambientes virtuais ou utiliza ambientes virtuais como suporte na formação dos estudantes permite a geração de conhecimento através de uma aprendizagem significativa” (p. 1224).

Posteriormente, apresentei à turma o jogo “Batatas com Frases”, que consistia em classificar frases e colocá-las dentro do pacote de batata correto, conforme a figura que se apresenta a seguir. O jogo foi realizado coletivamente, garantindo que todos os alunos compreendiam a atividade e participavam ativamente. Os alunos receberam diferentes tipos de frase, refletiram sobre as mesmas e classificaram-nas colocando no local mais apropriado.

**Figura 40** - *Material do Jogo “Batata com Frases”*



Para reforçar os conhecimentos adquiridos, finalizei a aula com a realização de um questionário interativo *Quiz* que constava no programa “Wordwall” sobre os tipos de frases. Esse momento possibilitou uma revisão lúdica do conteúdo apresentado e a

avaliação da aprendizagem de forma dinâmica e envolvente. A atividade decorreu conforme o planeado e revelou-se bastante eficaz na promoção do interesse e da motivação dos alunos. A utilização do vídeo explicativo facilitou a compreensão inicial do conteúdo, enquanto o jogo trouxe um elemento lúdico que despertou o entusiasmo e envolvimento por parte da turma. Durante o jogo, apesar de alguns alunos revelarem maiores dificuldades na concretização da tarefa, destacou-se o espírito de ajuda e cooperação, o que contribuiu para um ambiente de aprendizagem positivo e inclusivo.

### 6.2.2 Dia do Pijama

Este momento de aprendizagem foi desenvolvido na minha sexta semana de implementação correspondendo ao “Dia do Pijama”.

Iniciei a atividade com o “Jogo da forca”, que revelou ser uma excelente ferramenta para captar a atenção da turma e introduzir os conteúdos de maneira envolvente. Decidi utilizar esta técnica para introduzir as temáticas, pois reparei que era um dos jogos favoritos da turma, logo garantia que os alunos estavam focados e interessados desde o início. Posteriormente, os mesmos assistiram a um vídeo explicativo sobre os “Direitos Humanos” e promovi um debate em sala sobre esta temática. Fiquei satisfeita ao observar o entusiasmo dos alunos em partilhar as suas opiniões e reflexões. Momentos como estes são essenciais para incentivar o pensamento crítico, uma vez que permitem “desenvolver nos alunos as habilidades necessárias à direção com sucesso da sua vida adulta, não pensando nalgum desempenho profissional específico, mas pelo contrário, preparando-os globalmente as crianças para a vida adulta” (Moura & Gonçalves, 2014, p. 294). Para além disso, promovem, também, o diálogo e o respeito pelas opiniões dos outros, competências necessárias para a vida em sociedade.

Ainda sobre esta temática na área da Matemática, os alunos resolveram situações problemáticas alusivas ao “Dia do Pijama”. Escrevi as situações problemáticas no quadro para que os alunos copiassem para os seus cadernos. Esta estratégia revelou-se útil para treinar a escrita, já que com o tempo acabei por perceber que esta era a área onde mostravam maior resistência e sem esquecer que “Na escola deve ser propiciado à criança interagir com o carácter social da escrita” (Tomaz, 2010, p. 11). De seguida realizou-se uma atividade de Expressão Plástica que por ser mais criativa e lúdica foi muito bem-recebida pela turma. Os alunos tinham de construir postais alusivos ao “Dia do Pijama”. De referir, que houve um bom envolvimento da turma e a música ambiente ajudou a manter os alunos mais calmos e concentrados.

**Figura 41** - *Atividade do Dia do Pijama*

No entanto, ao refletir sobre esta atividade cheguei à conclusão que deveria ter levado os postais já cortados, uma vez que teria poupado tempo e permitido que os alunos se concentrassem mais nos detalhes criativos para o enfeite, sem se preocupar em cumprir com as medidas estipuladas e aproveito para referir que esta tarefa constituiu uma dificuldade para muitos alunos.

Apesar da agitação típica de um dia festivo, foi possível trabalhar os conteúdos de forma produtiva e proporcionar momentos de aprendizagem e diversão. No futuro, terei de estar mais atenta à planificação de atividades práticas de modo a otimizar o tempo e melhorar a fluidez das tarefas.

### 6.2.3. Poema e Música

Na minha sétima semana de implementação da prática pedagógica e no cumprimento de uma proposta de trabalho da Unidade Curricular de Didática das Expressões implementei uma atividade com a turma, com o intuito de ensinar a canção “Eu vi um Sapo”. Vieira e Temary (2022) refere que

Na área onde o educador trabalha com música o ambiente fica mais favorável e prazeroso para que ele introduza a matéria a ser ensinada, pois por este meio as crianças se sentem mais motivadas e a probabilidade de aprender se torna mais eficaz e de maior qualidade. (p. 2).

A atividade começou com audição da música e para tal utilizei o vídeo disponível na aplicação “YouTube”. Após a audição da canção, questionei a turma sobre o tema da música, incentivando os alunos a refletir sobre o seu conteúdo. Durante esta conversa,

esclareci os alunos sobre o significado de algumas palavras que não compreendiam, ajudando a ampliar o vocabulário e a compreensão da letra da canção.

Seguiu-se o momento de ensino e aprendizagem da letra da canção. Ensinei a letra da canção por fases, comecei por explorar frase por frase e os alunos repetiam de modo a garantir a sua memorização. Em seguida, dividi a turma em dois grupos e dei as instruções para que cada grupo cantasse partes da música conforme as minhas indicações. A melodia foi trabalhada igualmente, frase por frase, para que todos os alunos a assimilassem. Também foram abordados aspetos como a intensidade e a velocidade da música, orientando os alunos para que cantassem de forma expressiva e sincronizada.

Após esse trabalho de exploração e aprendizagem da letra e da melodia, a turma foi novamente dividida em dois grupos, sendo que desta vez a tarefa passava por cantar diferentes versos da música, conforme as minhas orientações. Para tornar a atividade mais dinâmica e participativa, dividi a turma em 4 grupos de 5 alunos, sendo que cada grupo tinha a tarefa de criar dois gestos relacionados com a quadra indicada. Os alunos treinaram os gestos criados e praticou-se a execução conjunta dos movimentos, enquanto a música tocava.

O momento seguinte consistiu na leitura da letra da música recorrendo à técnica denominada “pipoca” em que os alunos iam lendo partes da letra alternadamente, promovendo a fluência e a participação de todos. Desta forma, foi possível trabalhar a letra da canção como um poema, explorando as suas características, nomeadamente as estrofes e os versos, destacando as palavras que rimavam. Os alunos identificaram as estruturas do poema presentes na música, o que ajudou a aprofundar o entendimento sobre a sua composição. Por fim, a atividade culminou com a criação de uma nova quadra pelos alunos, seguindo as regras da escrita de textos poéticos, estimulando a criatividade e a aplicação prática do conhecimento adquirido durante a atividade.

As Aprendizagens Essenciais definidas para esta atividade foram abrangentes, englobando tanto a área de Português quanto a de Expressão Musical. Na área de Português, esta atividade contribuiu para que os alunos conseguissem “Ler integralmente narrativas, poemas e texto dramático, por iniciativa própria ou de outrem” (Ministério da Educação, 2021, p. 9), permitindo que os alunos lessem e compreendessem integralmente um poema, nomeadamente a letra da música. Esta atividade permitiu, igualmente, “Compreender textos narrativos, poéticos e dramáticos, escutados ou lidos.” (Ministério da Educação, 2021, p. 9). Além disso, a leitura foi trabalhada com foco na entoação e no ritmo adequados, aspetos fundamentais na interpretação de textos poéticos. Na Expressão

Musical, a atividade levou os alunos a “Experimentar sons vocais (voz falada, voz cantada) de forma a conhecer as potencialidades da voz como instrumento musical.” (Ministério da Educação, 2021, p. 7). Além disso, foi dada oportunidade para “Explorar fontes sonoras diversas (corpo, objetos do cotidiano, instrumentos musicais) de forma a conhecê-las como potencial musical.” (p. 7). A interpretação e a comunicação também foram trabalhadas quando os alunos apresentaram, de forma artística, a canção acompanhada de gestos, articulando tanto a música com o movimento corporal. No final, a atividade não só proporcionou a aprendizagem das características musicais e literárias, mas também estimulou a expressão artística e o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e emocionais dos alunos.

Essa sequência de atividades não só permitiu trabalhar a música, mas também promoveu o desenvolvimento linguístico, rítmico e motor dos alunos, integrando aprendizagem e diversão. Isto porque “a criança tem maior facilidade em aprender, quando é instigada a ouvir o som de um instrumento, [...] tendo grande proporção em aprender com mais facilidade do que se fosse uma matéria dada simplesmente de forma tradicional” (Vieira & Temary, 2022, p. 8).

**Figura 42** - *Atividade de música*



### 6.3. Projeto com a Comunidade Escolar

O Projeto com a Comunidade, foi elaborado em parceria com os restantes colegas que realizaram o estágio na mesma escola. Este projeto consistiu em assistir à Peça de Teatro “O Quebra-Nozes” da Associação Teatro Experimental do Funchal. Antes da saída da escola, para a realização da atividade, foram reforçadas as regras de comportamento a adotar durante o trajeto pedestre até ao Cine Teatro de Santo António. Durante o percurso,

foi promovido um diálogo com os alunos sobre a peça de teatro que os alunos iriam assistir, “O Quebra-Nozes” de modo a promover a curiosidade das crianças. Já no local, os alunos foram orientados para manter uma escuta ativa e prestar especial atenção à encenação, às personagens e à história que se iria desenrolar.

**Figura 43 - Encenação**



Após a visualização da peça de teatro, os alunos regressaram à escola, onde realizaram as atividades planificadas. Em grande grupo, foi feito o reconto oral da história apresentada, bem como uma reflexão conjunta sobre a mensagem transmitida. Cada aluno teve, ainda, a oportunidade de partilhar com os colegas a sua cena preferida. Posteriormente, foi apresentado à turma o poster oficial da peça, com base no qual foi preenchido o documento “Apreciação Crítica”, integrando as informações recolhidas.

**Figura 44** - *Poster da Peça de Teatro*



Fonte: <https://www.atef.pt/companhia/producoes/>

Esta atividade revelou-se essencial enquanto oportunidade de contacto direto com a Expressão Dramática, permitindo aos alunos vivenciar de forma significativa uma forma de arte que contribui para o seu desenvolvimento global. A ida ao teatro foi mais do que um momento lúdico, constituiu uma extensão do trabalho pedagógico realizado em sala de aula, integrando-se de forma coerente na área da Expressão Dramática. Esta área, muitas vezes colocada em segundo plano no contexto curricular, assume um papel central na formação integral da criança. Como refere Almeida (2012),

A área da Expressão Dramática merece um lugar de relevo no currículo da educação básica devido às suas potencialidades na educação global da criança, realçando-se a sua importância no seu desenvolvimento cognitivo e afetivo, sendo ainda um excelente veículo de sociabilização (p. 7).

Neste sentido, a atividade permitiu aos alunos não só compreender melhor a linguagem teatral, mas também desenvolver competências como a escuta ativa, a empatia, a expressão emocional e a capacidade de interpretar diferentes realidades. Para além

disso, reforçou-se ainda o espírito de grupo e a partilha de experiências, contribuindo para um ambiente de sala mais coeso e participativo.

#### 6.4. Reflexão Crítica da Prática Pedagógica III

Esta prática pedagógica foi, sem margem para dúvidas, a mais desafiante de todas, tanto a nível do trabalho escolar, como no plano comportamental e emocional. A turma atribuída apresentou desde o início um conjunto de características que exigiram uma constante adaptação da minha parte, destacando-se o comportamento disruptivo e a existência de algumas dificuldades de aprendizagem acentuadas. Esta realidade colocou-me perante desafios concretos que implicaram uma resposta pedagógica consciente, refletida e ajustada ao contexto.

Desde o início do estágio, percebi que seria essencial implementar uma estratégia de gestão do comportamento eficaz. A adoção do quadro de comportamento com um sistema de recompensas revelou-se fundamental nesse processo. Esta metodologia permitiu não só estabelecer limites claros, mas também promover atitudes positivas, evitando abordagens “punitivas”. Com o tempo, os efeitos positivos desta estratégia tornaram-se visíveis: os alunos apresentaram melhorias significativas tanto a nível do comportamento, como na forma de interação com os adultos e até mesmo nas relações entre pares. Ainda que tenham existido dias particularmente desafiantes, a evolução global do comportamento do grupo foi notória, o que confirmou a eficácia da estratégia adotada. Desta forma, as recompensas “têm uma função instrumental ou de incentivo ao ligar o sucesso na execução da tarefa à concessão de consequências às quais os alunos realmente dão valor” (Ruiz, 2004, p. 17), o que se verificou na minha prática ao observar uma resposta positiva dos alunos ao quadro do comportamento.

Em termos de organização do tempo e das atividades letivas, senti-me mais confiante do que nas práticas anteriores. No entanto, o facto de o estágio ter coincido com um período particularmente exigente a nível escolar, marcado por diversas atividades paralelas, obrigou-me a reequacionar prioridades. Assim, dei especial atenção aos conteúdos onde os alunos revelavam maiores dificuldades, procurando garantir uma intervenção mais focada e pertinente.

No decorrer do estágio, a turma acolheu um novo aluno com competências muito abaixo do nível expectável para o ano de escolaridade, situando-se ao nível do 1.º ano de escolaridade. Esta situação exigiu um esforço adicional de diferenciação pedagógica. Em articulação com a docente cooperante, optei por integrar o aluno através da realização de tarefas adaptadas ao seu nível, promovendo simultaneamente a sua participação em

atividades mais práticas e acessíveis, de forma a fomentar o seu envolvimento e integração no grupo. Esta adaptação pedagógica insere-se naquilo que Feyfant (2016) define “como uma resposta à heterogeneidade que perturba as práticas de ensino e procura [...] superar as desigualdades entre alunos em dificuldades” (p. 2). Outro aspeto relevante desta prática foi a gestão do ritmo de trabalho dos alunos. A disparidade no tempo de execução das tarefas tornou evidente a necessidade de planear atividades complementares para aqueles que concluíam mais rapidamente. A introdução de exercícios como “sopas de letras” e outras tarefas relacionadas com os conteúdos em estudo foi uma solução eficaz para manter todos os alunos envolvidos, evitando momentos de inatividade tempos mortos e promovendo a continuidade da aprendizagem. Tal diferenciação revelou-se essencial, pois, como refere Henrique (2011),

Esperar que os alunos de uma mesma turma atinjam os mesmos objetivos, com o mesmo ritmo de trabalho, através das mesmas atividades, sob uma mesma metodologia de ensino, apesar da diversidade de características pessoais, estilos de aprendizagem e conhecimentos prévios, é uma esperança vã, pela improbabilidade de se conseguir (p. 171).

Houve também momentos em que determinadas atividades planeadas tiveram de ser adiadas devido ao nível de agitação da turma. Contudo, mantive o compromisso de não abdicar dessas propostas. Ajustei a sua implementação ao estado emocional e comportamental do grupo, o que reforçou a minha capacidade de agir com flexibilidade e de responder às necessidades reais da turma sem comprometer os objetivos pedagógicos.

No geral, esta prática marcou-me profundamente, sobretudo pela exigência de rever a minha postura e ajustar as minhas estratégias ao perfil específico da turma. Compreendi que cada grupo tem as suas particularidades e que o sucesso da intervenção pedagógica depende, em grande medida, da capacidade de adaptação do professor às especificidades da turma. A abordagem adotada desde o início, sustentada num planeamento consciente e numa gestão positiva do comportamento, foi determinante para facilitar o trabalho desenvolvido ao longo do estágio. Esta experiência consolidou a minha convicção de que a prática docente exige, para além do domínio dos conteúdos, uma forte componente relacional e emocional. Enfrentar desafios, reconhecer a

necessidade de mudança e agir em conformidade são passos essenciais para um percurso profissional consciente, reflexivo e em constante evolução.

### Considerações Finais

Chegar a esta etapa da minha formação representa muito mais do que o fim de um ciclo acadêmico, caracteriza um caminho feito com motivação, dedicação e paixão pela educação. Houve momentos em que senti algum receio, momentos em que a confiança em mim não foi suficiente e fez-me duvidar das minhas capacidades. Contudo, à medida que o meu percurso avançou, fui ganhando força, superando as minhas inseguranças e acreditando mais em mim mesma. Cada desafio que superei, cada experiência que vivi em sala de aula, contribuíram para moldar não, apenas, a futura profissional de educação, mas também a pessoa que cresceu com coragem, humildade e resiliência durante estes anos de formação.

As três práticas pedagógicas que vivi foram essenciais para conhecer realidades educativas distintas e compreender a riqueza e a complexidade dos diferentes contextos. Esta diversidade permitiu-me perceber que, embora os espaços, rotinas e currículos possam variar, há um princípio que permanece indiscutível. Aprendi que a educação só acontece verdadeiramente quando parte dos interesses e das necessidades das crianças. Com este princípio em mente, desenvolvi uma maior sensibilidade para adaptar estratégias, escutar com atenção e agir com intenção. Percebi que a base de uma boa intervenção passa pela capacidade de observar, refletir e fazer escolhas conscientes, sempre com o propósito de garantir o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças. Ao longo do meu percurso acadêmico, além das ferramentas pedagógicas que adquiri, ganhei “voz”, segurança e consciência de que o docente se constrói com a prática e com a reflexão sobre a prática. Desta forma, comecei a tomar decisões mais conscientes e assertivas, a olhar de forma mais crítica e a reconhecer os meus pontos fortes e, também, as áreas em que poderia crescer e amadurecer. Neste sentido, destaco a importância da reflexão pois, não serviu, apenas, para analisar o que funcionou ou não, permitiu-me assumir uma postura crítica, ética e comprometida com um ensino mais significativo. Foi através da reflexão que percebi o que funcionava, o que precisava de ser melhorado e como poderia agir de forma mais eficaz. Também, entendi que a teoria aprendida, ao longo de todo o curso, foi fundamental para justificar as minhas decisões e dar mais profundidade ao que vivi na prática.

Em suma, posso referir que escrever este relatório constituiu mais uma oportunidade para parar e pensar com calma sobre tudo o que aprendi. Voltei a olhar para as minhas práticas com outro olhar e identificar formas de continuar a crescer. Sigo agora mais preparada, mais consciente e com a certeza de que quero ser uma docente que para

além de ensinar aprende com os seus alunos, que os acompanha com empatia e curiosidade e acima de tudo com amor.

### Referências Bibliográficas

- Almeida, F. S., Oliveira, P. B., & Reis, D. A. (2021). A importância dos jogos didáticos no processo de ensino aprendizagem: *Revisão integrativa. Research, Society and Development*, 10(4). <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i4.14309>
- Almeida, P. M. (2012). *Aprender com a Expressão Dramática!* [Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores.] <http://hdl.handle.net/10400.3/1518>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto editora.
- Borba, M. C., & Oechsler, V. (2018). Tecnologias na educação: o uso dos vídeos em sala de aula. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, 11(2). <http://dx.doi.org/10.3895/rbect.v11n2.8434>
- Bordinhão, J. P., & Silva, E. D. N. (2015). O uso dos materiais didáticos como instrumentos estratégicos ao ensino-aprendizagem. *Revista Científica Semana Acadêmica*. 1(000073). <https://semanaacademica.org.br/artigo/o-uso-dos-materiais-didaticos-como-instrumentos-estrategicos-ao-ensino-aprendizagem>
- Boszko, C., & da Rosa, C. T. W. (2020). Diários Reflexivos: definições e referenciais. *Revista Insignare Scientia* 3(2), 18-35. <https://doi.org/10.36661/2595-4520.2020v3i2.11135>
- Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T.-C. (2015). *Guião de género e cidadania no pré-escolar*. Comissão para a Cidadania e a Educação Pré-escolar. Ministério da Educação.
- Cardona, M. J., Silva, I. D., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Cardoso, A. P., (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Castro, C. (2012). *Características e finalidades da Investigação-Ação*. Coordenação do ensino do Português na Alemanha.
- Castro, C. V. (2018). *Área do tapete: o local onde tudo acontece*. [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa]. <http://hdl.handle.net/10400.21/9298>
- Castro, F. M. (2020). *Planificar em contexto de creche através das narrativas de aprendizagem*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra].
- Cortesão, L. & Torres, M. A. (1994). *Avaliação pedagógica II, mudança na escola mudança na avaliação*. Porto Editora.
- Damas, A. S. (2012). *Como planificar de acordo com as características e necessidades dos diferentes contextos, nomeadamente no que concerne à heterogeneidade das crianças e dos respetivos grupos*. [Dissertação de Mestrado, Politécnico de Santarém]. <http://hdl.handle.net/10400.15/1541>

- Dias, C. M. (2012). *Expressão plástica: Práticas e dinâmicas em contexto de Ensino Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de Mestrado, Politécnico da Universidade dos Açores]. <http://hdl.handle.net/10400.3/2279>
- Diogo, F. (2021). Autonomia e Flexibilidade Curricular: desafios, exigências e implicações. *Autonomia e Flexibilidade Curricular*, 13-33.
- Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais – Educação Artística – Música*, 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação. República Portuguesa.
- Fernandes, D. (2021). *Avaliação formativa. Folha de apoio à formação-Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica*. Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação.
- Ferreira, B. D. (2025). *Organização do ambiente educativo na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico: a gestão do tempo como promotora da autorregulação da aprendizagem das crianças*. [Dissertação de Mestrado, Politécnico de Santarém]. <http://hdl.handle.net/10400.15/5729>
- Ferreira, C. A. (2006). A avaliação formativa vivida pelos professores do 1º ciclo do ensino básico. *Revista portuguesa de pedagogia*, 40(3), 71-94. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_40-3\\_3](https://doi.org/10.14195/1647-8614_40-3_3)
- Ferreira, M. (2021). *Intencionalidade educativa: diferenciação, planificação e avaliação. Educomunicação Parento-Filial inclusiva: Ciência, Cultura e Cidadania*. Edições Universitárias Lusófonas, 62-75.
- Ferreira, N., Martins, C., Hortas, M. J., & Dias, A. (2011). *Do património local ao currículo nacional: análise de projetos no âmbito das metodologias de ensino de História e Geografia para o 1º e 2º CEB*. Atas do V Encontro do Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais “Escola e Comunidade”, 499-512.
- Feyfant, A. (2016). *A diferenciação pedagógica em sala de aula*. Agrupamento de Escolas de Santa Maria dos Olivais Disponível em: <https://aeolivais.edu.pt/docs/orientadores/DiferenciacaoPedagogica.pdf>
- Filgueiras, M. S. (2010). *O Espaço e o seu Impacto Educativo: Quais as Principais Características da Gestão Organização do Espaço Sala em Educação Infantil*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta]. <http://hdl.handle.net/10400.2/1575>
- Firmiano, E. P. (2011). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula*. Programa de Educação em células cooperativas.
- Fonseca, V., Rodrigues, E., & Dias, I. (2015). A planificação em creche: evidências da prática. *Revista Zero-a-seis*, 17(32), 154-169. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2015n31p154>
- Fontana, M. J., & Fávero, A. A. (2013). Professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática. *Revista de Educação do IDEAU*, 8(17).

[https://www.researchgate.net/publication/355038911\\_PROFESSOR\\_REFLEXIVO\\_UMA\\_INTEGRACAO\\_ENTRE\\_TEORIA\\_E\\_PRATICA](https://www.researchgate.net/publication/355038911_PROFESSOR_REFLEXIVO_UMA_INTEGRACAO_ENTRE_TEORIA_E_PRATICA)

- Fortuna, T. R. (2018). *Brincar é aprender. Jogos e ensino de história*. Editora da UFRGS. 47-71.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Editora Paz e Terra.
- Gladcheff, A. P. (2016). *Intencionalidade pedagógica como elemento fundamental para organização do ensino*. IV Encontro de Educação Matemática nos anos iniciais e III Colóquio de Práticas Letradas.
- Henrique, M. (2011). *Diferenciação Pedagógica: da teoria à prática*. [Cadernos de Investigação Aplicada] n.º 5, 85-94. Repositório Científico do Ensino Lusófono. <http://hdl.handle.net/10437.1/6377>
- Kishimoto, T. M. (1994). *O jogo e a Educação Infantil*. Livraria Pioneira.
- Leite, C., & Fernandes, P. (2010). *Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos*. 33(3), 198-204.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa Na Sala De Aula- Um Guia Prático Para o Professor*. Editora Lidel.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2012). *50 técnicas de Avaliação Formativa*. Editora Lidel.
- Loureiro, J. P. (2013). *Papel do Educador e do Professor do 1.º ciclo do Ensino Básico: Conceções dos diferentes agentes envolvidos no processo educativo*. [Dissertação de Mestrado, Politécnico de Santarém]. <http://hdl.handle.net/10400.15/1548>
- Machado, J., & Cruz, A. (2014). Atividades de enriquecimento curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Currículo sem fronteiras*, 14(1), 173-191.
- Malta, D. P., Gonçalves, A. A., Amaro, G. F., Araújo, L. M., Silva, M. R. C., Faria, M. C. V., & Bento, V. R. (2025). Avaliação formativa e feedback construtivo: transformando o olhar sobre o erro. *Revista Aracê*, 7(5), 25689-25705. <https://doi.org/10.56238/arev7n5-266>
- Marconi, M. D., & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de Metodologia científica*. 5.ª Edição. Editora Atlas.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação.
- Máximo, V., & Marinho, R. A. C. (2021). Intervenção pedagógica no processo de ensino e aprendizagem. *Brazilian Journal of Development*, 7(1), 8208-8218. <https://doi.org/10.34117/bjdv7n1-558>
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.

- Melo, W. L., & Pizzi, L. C. (2013). Do currículo real ao real do currículo: um olhar sobre a atividade docente em sala de aula. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 10(22), 129-149.  
<https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/660>
- Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M. J., Silva, M., & Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação.
- Moreira, I. M. (2022). *A intencionalidade pedagógica e o processo de avaliação formativa na educação infantil*. Repositório Institucional da Universidade Federal da Paraíba. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/23766>
- Mota, K., Concha, C., & Muñoz, N. (2020). A educação virtual como agente transformador dos processos de aprendizagem. *Revista on-line de Política e Gestão Educacional*, 24(3), 1216-1225.
- Moura, A. (2003). Desenho de uma pesquisa: Passos de uma Investigação-Ação. *Educação*, 28(1), 09-32.
- Moura, G. M. B., & Gonçalves, D. (2014). *Promoção do pensamento crítico no contexto do 1º ciclo do EB*. Repositório da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/1472>
- Neto, S. R., Santos, H. R., de Souza, A. A., & dos Santos, W. O. (2013). Jogos educacionais como ferramenta de auxílio em sala de aula. In *Workshop de Informática na Escola* (pp. 130-139). Sociedade Brasileira de Computação.
- Neves, M. (2015). *Organização do espaço educativo: "Quebrar a rotina"* [Dissertação de Mestrado, não publicada]. Repositório Comum da Escola Superior de Educação Jean Piaget. <http://hdl.handle.net/10400.26/24091>
- Noizet, G. & Caverni, J., (1985). *Psicologia da avaliação escolar*. Coimbra Editora.
- Oliveira, P. (2015). *A dinâmica da sala de aula: organização da sala de aula do 1º Ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich]. <http://hdl.handle.net/10400.26/12817>
- Oliveira-Formosinho, J., A., (2018) *Modelos Pedagógicos para a educação em creche*. Coleção Infância, Porto Editora.
- Paterniani, G. G., & Fior, C. A. (2021). *As contribuições do feedback no processo de autorregulação da aprendizagem*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Campinas]. <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1640421>
- Peixoto, J., & de Carvalho, R. M. (2007). Os desafios de um trabalho colaborativo. *Revista Educativa-Revista de Educação*, 10(2), 191-210.  
<https://doi.org/10.18224/educ.v10i2.459>
- Pereira, A. L. (2014). O trabalho de projeto e aprendizagens em Educação Pré-Escolar. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/1462>

- Pereira, G. (2018). A aprendizagem colaborativa, porquê?. *Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, 23, 5-25. Universidade Católica Dom Bosco.
- Pereira, G., Gouveia, I., & Fraga, N. (2019). O professor do século XXI, que competências e desafios? As percepções das alunas de 1.º ano do mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. In *O professor do século XXI em perspetiva comparada: transformações e desafios para a construção de sociedades sustentáveis: atas da II Conferência Internacional de Educação Comparada* (pp. 600-623). Universidade da Madeira, Centro de Investigação em Educação.
- Peres, M. R., Ribeiro, R. C., Ribeiro, L. L. Costa, A. F., & Rocha, V. (2013). *A formação docente e os desafios da prática reflexiva*. *Educação*, 38(2), 289-303.
- Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Artmed Editora.
- Piaget, J. (1978) *A Formação do Símbolo na criança*. Zarah Editores.
- Pimentel, C. M., da Silva Freire, C., Barros, D. M. B., Pinheiro, F. V., Costa, I. S., Almeida, M. D. S. C., & do Nascimento Barbosa, V. D. (2021). A socialização na educação infantil. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 7(10), 2623-2637. <https://doi.org/10.51891/rease.v7i10.2904>
- Pinheiro, M. N., & Batista, E. C. (2018). O aluno no centro da aprendizagem: uma discussão a partir de Carl Rogers. *Revista Psicologia & Saberes*, 7(8), 70-85. <https://doi.org/10.3333/ps.v7i8.770>
- Pinto, J. (2019). Avaliação Formativa: uma prática para a aprendizagem. *Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal: Perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento*, 6, 19-45. <http://hdl.handle.net/10400.26/31207>
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In *Conselho Nacional de Educação, Estudos e Relatórios. A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*, 33-67.
- Post, J. & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebês em infantários - cuidados e primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quaresma, M. R. (2018). *Brincar e Planificar com as Crianças em Educação Pré-Escolar –Um percurso partilhado*. [Dissertação de Mestrado, não publicada]. Repositório da Escola Superior de Educação Jean Piaget. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.26/23874>
- Queiroz, A. P. C. (2019) *Avaliação formativa: ferramenta significativa no processo de ensino e aprendizagem*. VI Congresso Nacional de Educação.
- Rando, A. L., Batista, E. D. C., dos Santos, J. S., Domingues, L. H., de Oliveira Máximo, M., Rabassi, R. S., & de Carvalho Harthman, V. (2020). A importância do uso de material didático como prática pedagógica. *Arquivos do Mudi*, 24(1), 107-119.

- Ribeiro, V. M. B., & Ribeiro, A. M. B. (2011). A aula e a sala de aula: um espaço-tempo de produção de conhecimento. *Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões*, 38, 71-76. <https://doi.org/10.1590/S0100-69912011000100013>
- Ribeiro, V. M., Ribeiro, V. M., & Gusmão, J. B. D. (2005). Indicadores de qualidade para a mobilização da escola. *Cadernos de pesquisa*, 35, 227-251. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000100011>
- Roldão, M. C. (2004). *Estudo do meio no 1.º ciclo- Fundamentos e estratégias*. (2.ª edição). Texto Editora.
- Romão, M. A., Carvalho, B., & Andrade, P. F. (2025). *Iniciação à Docência na Educação Infantil: Reflexões sobre a Intencionalidade Pedagógica*. IX Encontro Nacional das Licenciaturas.
- Rosado, M. S. C. (2016). *O desenvolvimento profissional do educador de infância: a entrada na profissão docente*. [Dissertação de Mestrado, Politécnico de Lisboa]. <http://hdl.handle.net/10400.21/6820>
- Ruiz, V. M. (2004). A efetividade de recompensas externas sobre a motivação do aluno. *Revista Educação*, 1(2), 13-20.
- Santanna, A., & Nascimento, P. R. (2011). A história do lúdico na educação. *Revista Eletrônica de Educação Matemática*, 6(2), 19-36. <https://doi.org/10.5007/1981-1322.2011v6n2p19>
- Silva-Pires, F. D. E., da Silva Trajano, V., & de Araujo-Jorge, T. C. (2020). A Teoria da Aprendizagem Significativa e o jogo. *Revista Educação em Questão*, 58(57), 1-21. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2020v58n57ID21088>
- Santos, J. C. F. (2013). O papel do professor na promoção da aprendizagem significativa. *Revista ABEU*, 1(1), 9-14. <http://www.pedagogia.com.br/artigos/aprendizagemSIG/>
- Santos, K. D. S., Ribeiro, M. C., Queiroga, D. E. U. D., Silva, I. A. P. D., & Ferreira, S. M. S. (2020). O uso de triangulação múltipla como estratégia de validação em um estudo qualitativo. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25(2), 655-664.
- Sarmiento T., Ilídio F., Madeira R., Silva A. N., Silva M. C., Rocha M. L., Azevedo S., Gomes L., Migueis M. R., Abrantes N., Moreira S. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto Editora.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e articulação curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação.
- Silva, M. M. D. (2015). *O meio envolvente como um contributo para a ação pedagógica*. [Dissertação de Mestrado, Politécnico de Lisboa]. <http://hdl.handle.net/10400.21/5626>

- Silva, R. L. (2013). *A construção da profissionalização: a investigação-ação aplicada às valências de educação pré-escolar e de 1º ciclo do ensino básico*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/1239>
- Teixeira, M. A., Nitschke, R. G., & Paiva, M. S. (2008). Análise dos dados em pesquisa qualitativa: um olhar para a proposta de Morse e Field. *Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste*, 9(3), 135-142. <https://doi.org/10.15253/2175-6783.20080003000017>
- Tomaz, B. P. (2010). A importância da continuidade do ensinar a ler e escrever para além do processo de alfabetização. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais]. <http://hdl.handle.net/1843/50193>
- Torres, P. L., & Irala, E. A. (2014). Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. *Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento.*, 61-94.
- Venâncio, I. M., & Otero, A.G. (2003). *Eficácia e Qualidade na escola*. Edições ASA.
- Veríssimo, I. M. (2012). A expressão musical na educação pré-escolar [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Beja]. <http://hdl.handle.net/20.500.12207/196>
- Vicente, N. (2004). *Guia do Gestor Escolar – Da Escola de Qualidade Mínima Garantida à Escola com Garantia de Qualidade*. Edições ASA.
- Vieira, S. A., Temary, F. K. (2022). *Importância da educação musical no ensino fundamental-anos iniciais*. Centro Universitário Internacional UNINTER. <https://repositorio.uninter.com/handle/1/936>
- Wallon, H. (1968) *A Evolução Psicológica da Criança*. Edições 70.
- Zabalza. M. A., (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Edições Asa.

### Referências Normativas

- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Aprova o Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário do Ministério da Educação (2001). Diário da República n.º 201. Série I-A de 2001-08-30, pp. 5569 – 5572.  
<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2001/08/201a00/55695572.pdf>
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30, pp. 5572 – 5575.  
 Decreto-Lei n.º 241/2001 | DR (diariodarepublica.pt)
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 julho. Aprova o Currículo dos Ensinos Básico e Secundário e os Princípios Orientadores da Avaliação das Aprendizagens. Diário da República n.º 129/2018.  
<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/07/12900/0292802943.pdf>
- Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho. 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. Diário da República n.º 146/2020, Série I.  
[https://joram.madeira.gov.pt/joram/1serie/Ano%20de%202020/ISerie-142-2020-07\\_29.pdf](https://joram.madeira.gov.pt/joram/1serie/Ano%20de%202020/ISerie-142-2020-07_29.pdf)
- Despacho n.º 5220/1997 (2.ª Série), de 4 de agosto. Aprova as orientações curriculares para a educação pré-escolar que assumem estatuto de recomendação no ano letivo de 1997-1998 e estando prevista a sua revisão no ano letivo de 2001-2002. Diário da República n.º 178/1997, Série II.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/despacho\\_5220\\_97.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/despacho_5220_97.pdf)
- Despacho Normativo n.º 6478/2017, de 26 de julho. Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória do Ministério da Educação (2017). Diário da República n.º 143, Série II.  
<https://files.dre.pt/2s/2017/07/143000000/1548415484.pdf>
- Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho. Procede à definição dos referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular, incluindo a avaliação externa. Diário da República n.º 129/2021, 1.º Suplemento, Série II.  
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6605-a-2021-166512681177>

Lei de Bases n.º 46/1986 do Sistema Educativo do Ministério da Educação (1986). Diário da República n.º 237, Série I de 14/10/1986.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>

Lei-Quadro n.º 5/1997 da Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação (1997).

Diário República n.º 34, Série

<https://files.dre.pt/1s/1997/02/034a00/06700673.pdf>