

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE Mestrado

Laura Raquel Freitas Ramos

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA
A Nossa Universidade
www.uma.pt

julho | 2025

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Laura Raquel Freitas Ramos
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ORIENTAÇÃO
Arnaldo José Dinis Fonseca



Faculdade de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

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

Ano Letivo: 2024/2025

Laura Raquel Freitas Ramos

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

Orientação: Professor Doutor Arnaldo José Dinis Fonseca

Funchal e UMa, julho de 2025

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem.

(Freire, 1997, p.94)

Agradecimentos

Ao chegar ao fim deste ciclo tão significativo da minha vida, é com o coração cheio de gratidão que olho para trás e reconheço todas as pessoas que fizeram parte deste percurso. Esta etapa foi marcada por inúmeros desafios, aprendizagens, conquistas e, acima de tudo, por momentos que me transformaram profundamente, enquanto estudante, futura profissional e ser humano.

Nem sempre foi fácil. Ao longo dos últimos anos, enfrentei dúvidas, receios e obstáculos que, por vezes, abalaram a confiança em mim mesma. No entanto, a vontade de continuar, de crescer e de concretizar este sonho foi sempre mais forte. E, acima de tudo, nunca estive sozinha. Em cada passo, tive o privilégio de contar com o apoio, o carinho e a inspiração de pessoas que me ajudaram a seguir em frente. Este trabalho é o culminar de todo esse caminho e também o reflexo da dedicação de muitos que comigo o trilharam.

Em primeiro lugar, quero agradecer profundamente às crianças e aos alunos com quem tive o privilégio de conviver nas diferentes fases das minhas práticas pedagógicas. Cada um, com a sua maneira única de ser, com os seus olhares curiosos e gestos espontâneos, contribuiu de forma indelével para a construção da profissional que me estou a tornar. Ensinarão-me o verdadeiro significado da escuta, da paciência, da empatia e da alegria de aprender. A sua presença deu sentido a tudo aquilo que estudei e preparei.

À educadora Raquel Marques, o meu mais sincero agradecimento. Foi uma verdadeira mentora, acolhendo-me com generosidade, guiando-me com firmeza e incentivando-me a acreditar nas minhas capacidades. A sua postura, o seu exemplo e a forma como me fez sentir parte da equipa foram determinantes para a minha aprendizagem e para a confiança que hoje tenho em mim. Estendo também o meu reconhecimento às cooperantes e a todos os profissionais que me acolheram nas instituições de estágio com dedicação e abertura. A vossa partilha de experiências e saberes foi fundamental para o meu crescimento pessoal e profissional.

Aos meus orientadores de práticas pedagógicas, Professora Doutora Maria Gorete Pereira, Professor Doutor Paulo Brazão e Professor Doutor Arnaldo Fonseca, expresso o meu profundo agradecimento. A vossa orientação, exigência e disponibilidade foram essenciais ao longo deste percurso. Um agradecimento especial ao Professor Doutor Arnaldo Fonseca, pelo acompanhamento atento e pelo apoio rigoroso e humano durante a elaboração deste relatório de estágio. A todos os docentes que me acompanharam ao

longo do curso, deixo igualmente o meu agradecimento. Cada aula, cada leitura e cada desafio académico contribuíram para que me tornasse mais consciente e preparada para a profissão que escolhi.

Às amigadas que nasceram na universidade, especialmente à Raquel e à Sofia, agradeço por serem uma presença constante. Obrigada por cada partilha e alegrias, por cada palavra de apoio e por todos os momentos que tornaram esta caminhada mais leve e significativa. Ao quarteto fantástico, Susana, Rocio e Iara, não há palavras que cheguem para agradecer o vosso carinho, a vossa alegria e a vossa presença diária. Juntas, criámos laços fortes, vivemos experiências marcantes e apoiámo-nos incondicionalmente. À minha amiga Oriana, que mesmo longe nunca deixou de estar perto, obrigada pela amizade inabalável, pelas mensagens na hora certa e pelo afeto constante. A tua presença foi sempre um porto de abrigo e conforto.

Agradeço, com profundo amor, à minha família, que é o meu pilar mais sólido. Obrigada por acreditarem em mim, mesmo quando eu duvidava, por celebrarem cada pequena conquista e por estarem sempre disponíveis para me ouvir e apoiar. À minha avó, que, com a sua sabedoria e serenidade, me transmitiu valores fundamentais para a vida. À minha irmã, pela amizade cúmplice, pela inspiração constante e pelo apoio que nunca falha. Ao meu sobrinho, agradeço por cada abraço, cada brincadeira e por me recordares o que realmente importa na vida. És e sempre serás um dos maiores tesouros da minha vida. Serei para sempre a tua Titi.

Por fim, aos meus pais, os grandes responsáveis por tudo o que sou. Obrigada por me ensinarem a importância do esforço, da honestidade e da dedicação. Obrigada por caminharem sempre ao meu lado, com amor, coragem e entrega. Esta conquista é, em grande parte, vossa. Tudo o que faço tem como base os valores que me transmitiram e que levarei comigo para sempre.

A todos os que contribuíram para que este momento se tornasse possível, o meu mais sincero e sentido obrigado.

Resumo

Este relatório de estágio tem como finalidade descrever e refletir criticamente sobre o percurso formativo desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Universidade da Madeira. O trabalho centra-se nas práticas pedagógicas realizadas em três contextos distintos: a primeira no contexto da Educação Pré-Escolar, com crianças de 4 e 5 anos, e as duas seguintes em turmas do 2.º e do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A estrutura do relatório organiza-se em três partes. A Parte I, de Enquadramento Teórico, apresenta os principais documentos orientadores da prática educativa, o perfil profissional do educador e do professor do 1.º CEB, bem como algumas estratégias pedagógicas mobilizadas durante as intervenções. A Parte II aborda a metodologia de Investigação-Ação, com destaque para as suas fases, os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos de análise. A Parte III reúne a descrição das intervenções pedagógicas, tanto na Educação Pré-Escolar como no 1.º Ciclo, incluindo os momentos de aprendizagem, os projetos desenvolvidos e a reflexão sobre a prática.

Na Educação Pré-Escolar, as atividades foram planificadas em articulação com a educadora cooperante e integraram um projeto de Investigação-Ação centrado na criação de uma horta pedagógica, envolvendo também a comunidade educativa. No 1.º Ciclo, foram aplicadas estratégias lúdico-didáticas ajustadas às especificidades de cada turma, promovendo aprendizagens significativas e adequadas às necessidades dos alunos.

Ao longo das três práticas, a intervenção foi orientada pela intencionalidade educativa, pela escuta ativa e pela reflexão constante, valorizando o papel do aluno como protagonista na construção do seu conhecimento, com vista a uma educação inclusiva, participativa e promotora do desenvolvimento integral.

Palavras-Chave: Educação Pré-Escolar; Metodologias Ativas; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Ensino-Aprendizagem; Práticas Pedagógicas;

Abstract

This internship report aims to describe and critically reflect on the training path developed within the scope of the master's degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education at the University of Madeira. The work focuses on three pedagogical practices carried out in different contexts: the first in Pre-School Education, with children aged 4 and 5, and the other two in 2nd and 3rd year classes of the 1st Cycle of Basic Education.

The structure of the report is organized into three main parts. Part I, Theoretical Framework, presents the main normative documents guiding educational practice, the professional profile of the early childhood educator and the 1st cycle teacher, as well as some pedagogical strategies used throughout the interventions. Part II addresses the Action Research methodology, highlighting its phases, data collection instruments and analysis procedures. Part III brings together the description of the pedagogical interventions, both in Pre-School and in the 1st Cycle, including learning moments, developed projects and reflection on the practices.

In the Pre-School context, the activities were planned in collaboration with the cooperating educator and included an Action Research project focused on the creation of a pedagogical garden, which also involved the educational community. In the 1st Cycle, playful and didactic strategies were applied, adapted to the specificities of each class, promoting meaningful learning tailored to students' needs.

Throughout the three teaching practices, the intervention was guided by educational intentionality, active listening and continuous reflection, always valuing the active role of children and pupils in the construction of their own knowledge, aiming at an inclusive, participatory education that fosters their overall development.

Keywords: Pre-School Education; Active Methodologies; Primary Education; Teaching and Learning; Pedagogical Practices.

Sumário

Agradecimentos	V
Resumo	VIII
Abstract	IX
Sumário.....	X
Índice de Figuras	XIV
Índice de Tabelas	XVII
Lista de Apêndices no DVD-ROM.....	XVIII
Índice de Siglas.....	XX
Introdução	1
Parte I. Enquadramento Teórico	3
Capítulo I – Contextualização Normativa do Desenvolvimento Curricular.....	3
1.1. Lei de Bases do Sistema Educativo.....	4
1.2. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	8
1.3. Referenciais Curriculares do Desenvolvimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	11
1.3.1. O Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.....	14
1.3.2. As Aprendizagens Essenciais	16
1.3.3. Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.....	17
Capítulo II – O Educador e o Professor: Perfil, Funções e Reflexão sobre a Prática Pedagógica	20
2.1. O Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico	20
2.2. A Importância da Reflexão na Construção e Melhoria da Prática Pedagógica	23
2.3. A Dimensão Avaliativa na Ação Pedagógica	26

Capítulo III – Estratégias de Intervenção Pedagógica	29
3.1. O Construtivismo como Fundamento da Ação Pedagógica.....	29
3.2. A Aprendizagem Cooperativa no Processo Educativo	32
3.3. O Impacto do Questionamento na Dinâmica da Sala de Aula	35
3.4. A Interdisciplinaridade como Estratégia Pedagógica.....	40
3.5. O Papel do Livro e da Leitura no Desenvolvimento Infantil	44
3.6. A Importância dos Jogos no Desenvolvimento da Criança.....	47
Parte II. Enquadramento Metodológico.....	51
Capítulo IV – Metodologia de Investigação	51
4.1. A Investigação-Ação: Natureza e Objetivos	51
4.2. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	55
4.2.1. Observação Participante	56
4.2.2. Registos Fotográficos	59
4.2.3. Diários de Bordo.....	60
4.2.4. Produções das Crianças e Alunos.....	62
4.3. Análise e Tratamento de Dados	63
Parte III – Intervenção Pedagógica	66
Capítulo V – Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar	66
5.1. Organização do Ambiente Educativo.....	66
5.1.1. Caracterização do Meio Envolvente.....	66
5.1.2. Caracterização da Instituição de Ensino	68
5.1.3. Projeto Educativo de Escola	71
5.1.4. Organização do Espaço Educativo	72
5.1.5. Organização do Tempo Pedagógico.....	79
5.1.6. Caracterização do Grupo	82
5.2. Projeto de Investigação-Ação.....	84
5.2.1. Enquadramento do Problema.....	86

5.2.2.	Questão de Investigação-Ação	87
5.2.3.	Revisão preliminar da leitura.....	88
5.2.4.	Estratégias de Intervenção	91
5.2.4.1.	Leitura da História “A Viagem da Sementinha”	92
5.2.4.2.	Visita às hortas urbanas	94
5.2.4.3.	Plantação de feijões.....	96
5.2.4.4.	Atividades Sensoriais.....	97
5.2.4.5.	Limpeza da horta.....	99
5.2.4.6.	Plantação da horta	101
5.2.5.	Momentos de Aprendizagem.....	103
5.2.5.1.	Mistério Outonal: A Caixa Encantada do Pão por Deus....	103
5.2.5.2.	À Descoberta dos Animais Marinhos	107
5.2.5.3.	À Descoberta do Natal	113
5.3.	Projeto para a Comunidade Educativa	119
5.4.	Reflexão sobre a Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar	123
Capítulo VI – Prática Pedagógica no 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico		126
6.1.	Caracterização da Sala de Aula.....	126
6.1.1.	Organização do Tempo Educativo	129
6.2.	Caracterização da Turma.....	130
6.3.	Momentos de Aprendizagem	132
6.3.1.	Vira a Carta e Multiplica	132
6.3.2.	Exploradores dos Sólidos Geométricos.....	136
6.3.3.	A Magia do Dragão das 1000 Flores.....	139
6.4.	Reflexão sobre a Prática Pedagógica no 2.ºano do 1.º Ciclo do Ensino Básico	144
Capítulo VII – Prática Pedagógica no 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico		147
7.1.	Organização do Ambiente Educativo.....	147

7.1.1.	Caracterização do Meio envolvente	147
7.1.2.	Caracterização da Instituição de Ensino	148
7.1.3.	Projeto Educativo de Escola	150
7.1.4.	Organização do Espaço Educativo	152
7.1.5.	Organização do Tempo Pedagógico	155
7.1.6.	Caracterização da Turma	155
7.2.	Momentos de Aprendizagem	157
7.2.1.	Matemática em Jogo: Aprende a Brincar	157
7.2.2.	Segredos e Sabores do Pão-por-Deus	160
7.2.3.	Vamos Ajudar os Elfos do Pai Natal	163
7.3.	Projeto com a Comunidade Educativa	168
7.4.	Reflexão sobre a Prática Pedagógica no 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico	171
	Considerações finais	174
	Referências	176
	Referências normativas	183

Índice de Figuras

Figura 1 Esquema Conceptual do PASEO	15
Figura 2 Distribuição dos serviços no meio local	67
Figura 3 Estrutura do estabelecimento educativo.....	70
Figura 4 Visão geral da sala de jardim de infância	73
Figura 5 Área da Casinha	74
Figura 6 Área do Tapete	75
Figura 7 Área do Faz de Conta.....	75
Figura 8 Área da Garagem	76
Figura 9 Área da Expressão Plástica	76
Figura 10 Área da Natureza.....	77
Figura 11 Área da Plasticina.....	77
Figura 12 Área da Biblioteca.....	78
Figura 13 Planta da sala do jardim de infância.....	79
Figura 14 Rotina diária.....	81
Figura 15 Diário de bordo, 18 de outubro de 2023	86
Figura 16 Estratégias de Intervenção	92
Figura 17 Desenhos feitos pelas crianças.....	93
Figura 18 Visita às hortas urbanas.....	95
Figura 19 Observação de algumas plantas e galinhas	95
Figura 20 Plantação de feijões em copos de iogurte	97
Figura 21 Exploração das caixas sensoriais	98
Figura 22 Caixa sensorial com pompons.....	99
Figura 23 Realização da limpeza da horta.....	100
Figura 24 Realização da plantação do feijão	101
Figura 25 Diário de Bordo, 25 de outubro de 2023.....	104
Figura 26 Caixa utilizada na atividade	104
Figura 27 Uma criança a explorar a caixa mágica	105
Figura 28 Diário de Bordo, 25 de outubro de 2023 (a)	105
Figura 29 Exploração dos frutos do outono com os olhos vendados	106
Figura 30 Diário de Bordo, 25 de outubro de 2023 (b).....	106
Figura 31 Reconto da história “O Conto da Baleia”	108
Figura 32 Visualização do vídeo sobre baleias	108

Figura 33 Diário de bordo, 13 de novembro de 2023.....	109
Figura 34 Atividade do faz de conta onde as crianças eram baleias	109
Figura 35 Diário de bordo, 13 de novembro de 2023 (a).....	110
Figura 36 Realização da atividade prática com rolhas e tintas.....	110
Figura 37 Diário de bordo, 13 de novembro de 2023 (b).....	111
Figura 38 Atividades realizadas após a visita de estudo	111
Figura 39 Diário de bordo, 13 de novembro de 2023 (c).....	112
Figura 40 Realização de um desenho e os desenhos das crianças.....	112
Figura 41 Diário de bordo, 20 de novembro de 2023.....	114
Figura 42 Criação de gambiarras natalícias.....	115
Figura 43 Visualização do filme.....	116
Figura 44 Diário de bordo, 28 de novembro de 2023 (a).....	117
Figura 45 Diário de bordo, 28 de novembro de 2023.....	117
Figura 46 Calendário do advento	118
Figura 47 Algumas das velas finalizadas	121
Figura 48 Realização dos cartazes para o mercadinho de Natal	122
Figura 49 Planta da Sala de Aula do 2.ºAno	128
Figura 50 Matriz curricular do 2.ºAno	130
Figura 51 Diário de bordo, 11 de março de 2024.....	133
Figura 52 Realização da atividade.....	134
Figura 53 Diário de bordo, 11 de março de 2024 (a)	135
Figura 54 Realização da atividade.....	137
Figura 55 Diário de bordo, 8 de abril de 2024 (a)	137
Figura 56 Diário de bordo, 8 de abril de 2024 (b).....	138
Figura 57 Diário de bordo, 24 de abril de 2024	140
Figura 58 Diário de bordo, 24 de abril de 2024 (a).....	140
Figura 59 Realização da experiência.....	142
Figura 60 Realização do protocolo experimental.....	143
Figura 61 Planta da Sala de Aula do 3.ºAno	154
Figura 62 Matriz Curricular do 3ºAno	155
Figura 63 Diário de bordo, 23 de outubro de 2024	157
Figura 64 Tabuleiro de jogo	159
Figura 65 Diário de bordo, 23 de outubro de 2024 (a).....	159
Figura 66 Diário de bordo, 30 de outubro de 2024	161

Figura 67 Diário de bordo, 30 de outubro de 2024 (a).....	162
Figura 68 Diário de bordo, 30 de outubro de 2024 (b).....	162
Figura 69 Diário de bordo, 30 de outubro de 2024 (c).....	163
Figura 70 Diário de bordo, 4 de dezembro de 2024.....	164
Figura 71 Planisfério legendado utilizado na aula	165
Figura 72 Flipbook finalizado	166
Figura 73 Diário de bordo, 4 de dezembro de 2024 (a).....	167
Figura 74 Realização do projeto com a comunidade educativa	169
Figura 75 Visita à ambulância.....	170

Índice de Tabelas

Tabela 1 Matriz Curricular do 1ºCEB na RAM	13
Tabela 2 Atividades de Enriquecimento Curricular	81
Tabela 3 Cronograma do Projeto de Investigação-Ação	85
Tabela 4 Distribuição dos serviços no meio local	148
Tabela 5 Estrutura do estabelecimento educativo	149

Lista de Apêndices no DVD-ROM

Pasta A - Relatório de Estágio

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

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

Pasta B – Prática Pedagógica I | Educação Pré-Escolar

Apêndice 1 – Pedido de autorização para recolha de imagens

Apêndice 2 – Planificações semanais de 2 de outubro até 6 de dezembro de 2023

Apêndice 3 – Diários de bordo de 2 de outubro até 6 de dezembro de 2023

Apêndice 4 - Estrutura das planificações

Pasta C – Prática Pedagógica II | 2.º ano do 1.º CEB

Apêndice 1 – Pedido de autorização para recolha de imagens

Apêndice 2 – Planificações semanais de 26 de abril até 14 de maio de 2024

Apêndice 3 – Diários de bordo de 26 de fevereiro até 14 de maio de 2024

Apêndice 4 - Estrutura das planificações

Pasta D – Prática Pedagógica III | 3.º ano do 1.º CEB

Apêndice 1 – Pedido de autorização para recolha de imagens

Apêndice 2 – Planificações semanais de 14 de outubro até 4 de dezembro de 2024

Apêndice 3 – Diários de bordo de 14 de outubro até 4 de dezembro de 2024

Apêndice 4 - Estrutura das planificações

Índice de Siglas

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

PAFC- Programa de Autonomia e Flexibilidade Curricular

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO- Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

RAM- Região Autónoma da Madeira

AE- Aprendizagens Essenciais

1.º CEB- 1.º Ciclo do Ensino Básico

EPE- Educação Pré-Escolar

PP I- Prática Pedagógica I

PP II- Prática Pedagógica II

PP III- Prática Pedagógica III

I-A- Investigação Ação

PEE- Projeto Educativo de Escola

PCE- Projeto com a Comunidade educativa

UNICEF- Fundo da Nações Unidas para a Infância

TIC- Tecnologias da Informação e Comunicação

Introdução

O presente relatório de estágio foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Universidade da Madeira, tendo como objetivo a obtenção do grau de mestre. Visa refletir criticamente sobre as experiências pedagógicas das Práticas Pedagógicas I, II e III, articulando os conhecimentos teóricos com a sua aplicação em contextos educativos concretos.

O relatório divide-se em três partes principais: Enquadramento Teórico, Enquadramento Metodológico e Intervenção Pedagógica.

Na Parte I, o Capítulo I apresenta os principais documentos orientadores do currículo para a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo, permitindo compreender o quadro normativo e os princípios pedagógicos destes níveis de ensino. O Capítulo II aborda o perfil, as funções e a identidade profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo, destacando o papel do docente como promotor de aprendizagens significativas e a importância da postura ética, reflexiva e colaborativa. Inclui ainda uma reflexão sobre a prática investigativa na construção da identidade profissional, bem como uma análise da dimensão avaliativa na ação pedagógica, enquanto componente fundamental do trabalho docente e do desenvolvimento das aprendizagens. O Capítulo III foca-se nas estratégias pedagógicas utilizadas, como a aprendizagem cooperativa, o questionamento, a interdisciplinaridade, o papel da leitura e dos jogos no desenvolvimento infantil, fundamentando as intervenções realizadas.

A Parte II aprofunda a metodologia de Investigação-Ação, descrevendo as suas características, fases, princípios e os instrumentos utilizados na recolha e análise dos dados. Esta parte evidencia o processo reflexivo e investigativo subjacente à prática.

A Parte III inclui três capítulos relativos aos contextos da Educação Pré-Escolar, 2.º ano e 3.º ano do 1.º Ciclo. Em cada um, são caracterizados os contextos institucionais, descritos os momentos de aprendizagem planeados e implementados, bem como o projeto de Investigação-Ação e as atividades com a comunidade educativa, quando aplicável. Cada capítulo apresenta uma reflexão crítica sobre a intervenção, destacando aspetos positivos, desafios e aprendizagens, evidenciando a aplicação prática dos conhecimentos e a construção da identidade profissional.

O relatório termina com as considerações finais, onde são ressaltadas as aprendizagens mais significativas e os contributos das experiências para o desenvolvimento de competências profissionais, pessoais e sociais. Seguem-se as

referências bibliográficas e normativas, bem como os apêndices em suporte digital, que incluem planificações, diários de bordo e outros documentos relevantes.

Parte I. Enquadramento Teórico

Capítulo I – Contextualização Normativa do Desenvolvimento Curricular

A prática pedagógica não se constrói de forma isolada, mas antes enraizada em princípios, orientações e valores expressos em documentos estruturantes do sistema educativo. Estes documentos constituem referências fundamentais que norteiam o trabalho dos profissionais de educação e permitem assegurar a coerência, a intencionalidade e a qualidade das práticas desenvolvidas nos diferentes contextos educativos.

No âmbito da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, os documentos curriculares assumem particular importância, pois delineiam os objetivos de aprendizagem, os princípios pedagógicos e os valores que sustentam o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, fornecem orientações para a construção de ambientes educativos promotores de experiências significativas, integradas e ajustadas às características, interesses e necessidades das crianças.

É relevante, neste contexto, compreender o conceito de currículo, o qual ultrapassa a simples listagem de conteúdos programáticos. De acordo com Pacheco (1996), o currículo configura-se como um projeto de formação que se desenvolve em contextos específicos, articulando decisões normativas e práticas pedagógicas de forma coerente e contínua. Para Roldão e Almeida (2018), o currículo corresponde ao conjunto de aprendizagens consideradas essenciais num determinado momento histórico e social, cabendo à escola a responsabilidade de as garantir e organizar. Assim, o currículo traduz-se numa prática pedagógica integrada e significativa, que envolve a interação entre conteúdos, metodologias, finalidades e contextos.

A compreensão e aplicação dos documentos orientadores é, portanto, essencial para garantir uma prática pedagógica consciente e fundamentada. É a partir deles que se constroem projetos educativos contextualizados, onde a criança e os alunos são reconhecidos como sujeitos ativos, competentes e participativos no seu processo de aprendizagem. Mais do que instrumentos normativos, estes documentos constituem-se como guias para a reflexão, a planificação e a ação, promovendo o desenvolvimento global e harmonioso de cada criança.

No presente capítulo, pretende-se apresentar e analisar os principais documentos que orientam o currículo na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, salientando as suas contribuições para uma pedagogia centrada na criança, na construção do conhecimento e na valorização da cooperação, da diversidade e da cidadania.

1.1. Lei de Bases do Sistema Educativo

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), aprovada pela Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro¹, estabeleceu os princípios fundamentais que orientam o sistema educativo português, promovendo um ensino organizado (nos termos expressos no capítulo II, referente à organização do sistema educativo), inclusivo e adaptado às necessidades da sociedade. No artigo 3.º, alínea d), a LBSE reforça o direito à diferença, salientando a importância de respeitar as personalidades e os projetos individuais de vida, bem como de reconhecer e valorizar os diferentes saberes e culturas: “assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas” (p. 5). Por outro lado, o artigo 2.º chama a atenção para a necessidade de adequar a educação às exigências da sociedade e do mercado de trabalho, ao afirmar que “a organização dos cursos de formação profissional deve adequar-se às necessidades conjunturais nacionais e regionais de emprego, podendo integrar módulos de duração variável e combináveis entre si, com vista à obtenção de níveis profissionais” (p. 4).

A LBSE constitui um marco fundamental na organização do ensino em Portugal, estabelecendo orientações essenciais para assegurar um bom funcionamento do sistema educativo. De acordo com a lei:

- 1 - O sistema educativo compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar.
- 2 - A educação pré-escolar, no seu aspecto formativo, é complementar e ou supletiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação.
- 3 - A educação escolar compreende os ensinos básico, secundário e superior, integra modalidades especiais e inclui actividades de ocupação de tempos livres.

¹ Com as alterações introduzidas pela Lei n.º 115/97; Lei n.º 49/2005; Lei n.º 85/2009 e Lei n.º 16/2023.

4 - A educação extra-escolar engloba actividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e actualização cultural e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro aberto de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal.

5 - O disposto na presente lei não prejudica a definição de um regime mais amplo quanto à universalidade, obrigatoriedade e gratuidade na organização geral do sistema educativo, nos termos da lei. (Artigo 4º, pp.5-6)

Para além destas linhas orientadoras gerais, a LBSE contempla ainda aspetos específicos que visam promover a equidade e a qualidade do sistema educativo. Nesse sentido, dedica especial atenção à educação especial (Artigo 20º), garantindo que os alunos com necessidades educativas específicas disponham das condições necessárias para a sua inclusão e sucesso escolar. Paralelamente, realça a necessidade da formação contínua de professores (Artigo 38º), reconhecendo que a qualidade do ensino depende diretamente da qualificação e atualização dos profissionais da educação.

Outro aspeto relevante da LBSE é a preocupação com a administração e supervisão das instituições de ensino. Prevê mecanismos de avaliação contínua e incentiva a investigação científica na educação, promovendo a melhoria das práticas pedagógicas. Ao revogar a legislação anterior que contrariava os seus princípios, estabeleceu uma base normativa sólida para a evolução do ensino em Portugal. O sistema educativo português encontra-se estruturado de forma abrangente, compreendendo três grandes vertentes: a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar. A educação pré-escolar (EPE) assume um carácter formativo e complementar à ação educativa da família, promovendo uma estreita cooperação entre ambos. A educação escolar inclui os ensinos básico, secundário e superior, bem como as modalidades especiais e actividades de ocupação de tempos livres (Lei N.º 46/1986). A educação extraescolar abrange programas de alfabetização, educação de base, atualização cultural e científica, reconversão e aperfeiçoamento profissional, sendo desenvolvida num quadro aberto e flexível de iniciativas formais e não formais. A legislação garante ainda a possibilidade de alargamento do regime de universalidade, obrigatoriedade e gratuidade do ensino, conforme previsto em diplomas complementares (Lei N.º 46/1986).

Ao longo dos anos, a LBSE foi sendo ajustada para responder às mudanças sociais, económicas e pedagógicas, acompanhando a evolução das necessidades da sociedade portuguesa. Uma das mudanças mais significativas ocorreu com a extensão da escolaridade obrigatória e a introdução de um regime mais flexível na organização

curricular, permitindo maior adaptação às especificidades dos diferentes contextos educativos. Entre as principais alterações legislativas à LBSE destacam-se a Lei n.º 115/97, que modificou os artigos 12.º (Acesso), 13.º (Graus e diplomas), 31.º (Formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário) e 33.º (Qualificação para outras funções educativas); a Lei n.º 49/2005, que alterou diversos artigos, do 11.º ao 64.º; e a Lei n.º 85/2009, que estabeleceu o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens em idade escolar, consagrando ainda a universalidade da EPE a partir dos cinco anos, alterando os artigos 4.º (Organização geral do sistema educativo) e 6.º (Universalidade). Mais recentemente, a Lei n.º 16/2023 veio valorizar o ensino politécnico, alterando o artigo 14.º (Graus académicos), reforçando a importância da diversidade de percursos no ensino superior. Estas sucessivas revisões demonstram o esforço contínuo de atualização da LBSE face às exigências do país e ao compromisso com uma educação inclusiva, de qualidade e alinhada com os desafios contemporâneos.

À medida que a sociedade portuguesa evoluiu e as necessidades educativas se tornaram mais complexas, tornou-se evidente a necessidade de instrumentos que permitissem às escolas uma maior capacidade de adaptação às especificidades locais e aos desafios emergentes. As revisões à LBSE prepararam o terreno para uma abordagem mais flexível e descentralizada, culminando, mais recentemente, no Programa de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), o qual representa uma resposta concreta à necessidade de operacionalizar os princípios orientadores da lei em práticas pedagógicas mais contextualizadas e diferenciadas

Neste contexto, o Programa de Autonomia e Flexibilidade Curricular² (PAFC) surge como uma concretização progressiva dos princípios delineados pela LBSE, ao proporcionar às escolas mecanismos que permitem adaptar o currículo às realidades específicas de cada comunidade educativa. Enquanto a LBSE define os princípios gerais que norteiam o sistema educativo português, o PAFC oferece às escolas os instrumentos necessários para transformar esses princípios em práticas pedagógicas concretas, ajustadas às necessidades e especificidades de cada contexto escolar.

No âmbito do PAFC “(...) as escolas podem gerir até 25 % da carga horária semanal inscrita nas matrizes curriculares-base, por ano de escolaridade, ou, no caso dos

² Implementado em regime experimental pelo **Despacho n.º 5908/2017 de 5/7**

cursos de educação e formação de jovens e dos cursos profissionais, da carga horária total do ciclo de formação.” (Artigo 6º, p.3) podendo criar novas disciplinas, integrar domínios de autonomia curricular definidos como “áreas de confluência de trabalho interdisciplinar e/ou de articulação curricular, integradas na matriz curricular-base de uma oferta educativa e formativa, em resultado do exercício de gestão local de flexibilidade inscrito por cada escola nos instrumentos de planeamento curricular” (Artigo 2º, p. 2) e valorizar projetos interdisciplinares. Este modelo proporciona às escolas uma maior liberdade para concretizar os princípios da LBSE no dia a dia, garantindo que todos os alunos tenham acesso a aprendizagens significativas e contextualizadas.

O planeamento curricular, previsto no Artigo 12.º, tem como finalidade a adaptação e contextualização do currículo ao projeto educativo de escola (PEE) e às características das turmas e dos alunos, visando “A consolidação, o aprofundamento e/ou o enriquecimento das Aprendizagens essenciais” e “O desenvolvimento das competências inscritas nos referenciais do Catálogo Nacional de Qualificações, nos casos aplicáveis”. Este planeamento reflete-se nos instrumentos descritos no Artigo 14.º, que sublinha que “o planeamento curricular ao nível da escola e da turma concretiza os pressupostos do PEE e constitui-se como uma apropriação contextualizada do currículo, adequada à consecução das aprendizagens e ao desenvolvimento integral dos alunos” (p. 5).

No que respeita ao desenvolvimento do planeamento curricular, o Artigo 13.º estabelece que as escolas devem priorizar aspetos que valorize as artes, a ciência, o desporto, as humanidades, as tecnologias e o trabalho prático, incluindo aspetos regionais e locais. Pretende-se desenvolver nos alunos competências de pesquisa, pensamento crítico e resolução de problemas, promovendo a sua autoestima. Dá-se também importância à comunicação em português e línguas estrangeiras, ao exercício da cidadania ativa e à participação social. Finalmente, valoriza-se o trabalho de projeto, colocando os alunos no centro da aprendizagem e tornando-a mais significativa.

Complementarmente, o Artigo 16.º descreve o plano curricular da turma como “um documento dinâmico que, de forma sumária, traduz o planeamento, a realização e a avaliação do ensino e das aprendizagens, assente numa visão interdisciplinar do currículo”. Este plano contempla a identificação das competências prioritárias, a definição do contributo das áreas disciplinares e a escolha das metodologias e mecanismos de monitorização das aprendizagens. Já o Artigo 17.º determina que, nas dinâmicas de trabalho do plano curricular da turma, os professores devem assegurar um trabalho interdisciplinar e articulado entre disciplinas, com uma atuação preventiva para

evitar o insucesso e o abandono escolar. Destaca-se a necessidade de usar estratégias, métodos de avaliação e recursos diversificados e adequados à turma. Valoriza-se o envolvimento dos alunos no planeamento e acompanhamento do plano curricular, a monitorização regular desse plano e a produção de informação descritiva sobre os desempenhos dos alunos, favorecendo aprendizagens de qualidade e a autorregulação.

Em suma, a trajetória do sistema educativo português, desde a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) até ao Programa de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), revela um caminho de progresso sustentado, orientado para a promoção da qualidade, equidade e inclusão. A LBSE lançou os alicerces fundamentais para a organização do ensino em Portugal, definindo os princípios gerais que ainda hoje norteiam a ação educativa. Contudo, as transformações sociais, culturais e económicas tornaram evidente a necessidade de dar um passo além, tornando esses princípios mais operacionais e adaptados aos contextos específicos de cada escola.

O PAFC surge, assim, como uma extensão e aprofundamento da LBSE, oferecendo às escolas os instrumentos necessários para concretizar no terreno os valores e objetivos definidos na lei de bases. Ambos os normativos legais encontram-se intimamente ligados e dependentes uma da outra: a LBSE estabelece a estrutura e os princípios orientadores, enquanto o PAFC fornece a flexibilidade e os mecanismos para os aplicar de forma contextualizada e inovadora.

Deste modo, a relação entre as duas não deve ser vista como uma rutura, mas como uma evolução coerente e complementar, que reflete o compromisso do país com uma educação centrada no desenvolvimento integral dos alunos e na preparação para uma cidadania ativa e responsável. Cabe agora às escolas e aos profissionais da educação assumir o desafio de transformar estas orientações em práticas pedagógicas que façam a diferença na vida dos alunos e das comunidades.

1.2. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

A EPE, de acordo com a Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, representa a primeira etapa da educação básica, integrando-se num processo contínuo de aprendizagem ao longo da vida. Destina-se a crianças entre os três anos e a idade de entrada no ensino básico, sendo ministrada em estabelecimentos próprios para este nível de ensino. Embora a sua frequência não seja obrigatória, uma vez que a educação das crianças é, antes de tudo, uma responsabilidade da família, compete ao Estado garantir uma oferta

generalizada e acessível, promovendo a igualdade de oportunidades e assegurando que todas as crianças tenham acesso a um ambiente educativo de qualidade.

Os estabelecimentos de EPE desempenham um papel essencial no desenvolvimento infantil, proporcionando atividades educativas e apoio às famílias. A estreita colaboração entre a escola e a família é fundamental para que a criança desenvolva a sua autonomia e bem-estar, garantindo uma integração harmoniosa na sociedade como um indivíduo responsável e solidário (Silva et al.,2016). Para além disso, a definição do número de crianças por sala deve ter em consideração as condições demográficas de cada localidade, de forma a assegurar um ambiente educativo adequado às necessidades do grupo (Lei n.º 5/97).

Para orientar a prática pedagógica na EPE, surgem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), um documento de referência que estabelece princípios e diretrizes fundamentais para a organização curricular. Estas orientações foram inicialmente definidas pelo Despacho n.º 5220/97, mas sofreram uma atualização significativa com a publicação do Despacho n.º 9180/2016, que procura responder aos novos desafios da educação. As OCEPE adotam uma perspetiva holística da educação, valorizando a criança como um agente ativo do seu próprio desenvolvimento e aprendizagem. Assim, reconhece-se que a construção do conhecimento ocorre através da interação da criança com o meio que a rodeia e com os outros, promovendo um percurso educativo significativo e adequado às suas características individuais (Silva et al.,2016) .

A organização curricular apresentada nas OCEPE estrutura-se em três grandes áreas. A primeira, Enquadramento Geral, define os princípios pedagógicos que devem orientar a prática educativa, destacando a importância da flexibilidade curricular e da valorização das especificidades de cada criança. O educador assume um papel central neste processo, sendo a sua intervenção caracterizada por uma intencionalidade educativa que implica um planeamento cuidadoso e contínuo. Como referido no documento, “a intencionalidade do/a educador/a [...] permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Silva et al., 2016, p. 13). A prática pedagógica deve assentar num ciclo dinâmico de observação, planificação, ação e avaliação, permitindo ajustar as estratégias de ensino às necessidades do grupo e de cada criança.

A segunda área, Áreas de Conteúdo, divide-se em três domínios principais: Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo. A Formação Pessoal e Social assume um carácter transversal, influenciando todas as

interações no contexto educativo e promovendo valores fundamentais para a cidadania, a autonomia e a convivência democrática (Silva et al., 2016). Já a Expressão e Comunicação engloba diversas formas de linguagem, incluindo a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a Matemática e a Educação Artística. Esta última desdobra-se em Artes Visuais, Música, Dança e Jogo Dramático/Teatro, permitindo às crianças explorar e representar o mundo através de diferentes manifestações artísticas. A Educação Física também integra este domínio, assumindo um papel essencial no desenvolvimento motor e na expressão corporal. De acordo com as OCEPE, “as diferentes linguagens artísticas [...] são meios de enriquecer as possibilidades de expressão e comunicação das crianças” (Silva et al., 2016, p.48).

A terceira grande área, Continuidade Educativa e Transições, aborda a necessidade de assegurar uma passagem equilibrada e harmoniosa entre as diferentes etapas do percurso escolar. A entrada no jardim de infância deve ser encarada como a continuação do processo educativo iniciado no meio familiar ou noutras instituições, proporcionando um ambiente seguro e facilitador da adaptação das crianças (Silva et al., 2016). Do mesmo modo, a transição para o 1.º ciclo do ensino básico deve ser cuidadosamente planeada, garantindo uma progressão fluida e coerente das aprendizagens. As OCEPE reforçam que “o percurso das crianças na educação pré-escolar situa-se entre duas transições: o seu início corresponde a uma transição do meio familiar, ou da creche, para o jardim de infância, e o seu final a uma transição para a escolaridade obrigatória” (Silva et al., 2016, p.60).

Um dos aspetos inovadores das OCEPE é a valorização da Educação Física e da Educação Artística, que deixam de ser consideradas áreas complementares para assumirem um papel central no desenvolvimento global da criança. O movimento, a dança, o teatro e a música são reconhecidos como formas essenciais de expressão e aprendizagem, estimulando a criatividade, a consciência corporal e o desenvolvimento de competências sociais e emocionais. Relativamente à educação artística, destaca-se que “o contacto com diferentes formas de cultura não faz apenas parte deste domínio, mas deverá estar presente em todo o desenvolvimento do currículo” (Silva et al., 2016, p.48).

Para além da estrutura curricular, as OCEPE destacam a importância do ambiente educativo no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. A forma como os espaços são organizados, os materiais disponibilizados e as interações promovidas têm um impacto direto na qualidade das experiências educativas. Assim, é essencial garantir

um ambiente rico e estimulante, onde as crianças possam explorar, experimentar e construir conhecimento de forma ativa (Silva et al., 2016).

A avaliação assume um caráter formativo e contínuo, focando-se na observação e no acompanhamento individual de cada criança. Mais do que um mecanismo de classificação, a avaliação deve ser entendida como um processo de análise e reflexão, permitindo ao educador adequar a sua prática e promover aprendizagens significativas. Como referido nas OCEPE, “avaliar consiste essencialmente num processo de análise e reflexão, no sentido de sustentar as decisões sobre o planeamento” (Silva et al., 2016, p.74). O objetivo é garantir que cada criança progrida ao seu ritmo, respeitando as suas características individuais e potenciando as suas competências.

Em síntese, a Educação Pré-Escolar (EPE), enquanto primeira etapa do sistema educativo, desempenha um papel crucial na promoção da igualdade de oportunidades e no desenvolvimento integral da criança. Contudo, apesar das orientações claras previstas nas OCEPE, a concretização destes princípios nem sempre se verifica na prática. Persistem desafios significativos, como a desigual distribuição de recursos, a inadequação de espaços educativos e, em alguns contextos, a elevada proporção de crianças por educador, o que dificulta a personalização das aprendizagens e o respeito pelo ritmo individual de cada criança.

Embora as OCEPE defendam uma prática flexível e centrada na criança, na realidade, muitos educadores encontram-se limitados por constrangimentos institucionais, falta de formação contínua e pressão para alinhar as suas práticas com as exigências da EPE, esbatendo, por vezes, a especificidade do trabalho na educação pré-escolar. Além disso, a articulação entre a família, a escola e a comunidade, embora reconhecida como essencial, nem sempre acontece de forma consistente e eficaz, comprometendo a coerência e continuidade do percurso educativo da criança.

Importa reforçar que as OCEPE, embora interdependentes e complementares, não bastam por si para garantir qualidade educativa: é necessário um compromisso efetivo de todos os intervenientes, Estado, educadores, famílias e sociedade para transformar os princípios orientadores em práticas quotidianas que respeitem, valorizem e potenciem verdadeiramente as capacidades e o bem-estar das crianças.

1.3.Referenciais Curriculares do Desenvolvimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico

O 1.º Ciclo do Ensino Básico constitui a etapa inicial da escolaridade obrigatória, assumindo um papel decisivo na consolidação das aprendizagens fundamentais e no desenvolvimento das competências essenciais dos alunos. A garantia da qualidade e da coerência pedagógica neste ciclo assenta em diversos referenciais curriculares que orientam as práticas educativas e a avaliação, incluindo a avaliação externa. Entre estes documentos, destacam-se o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), as Aprendizagens Essenciais (AE) e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC). O PASEO estabelece o conjunto de competências que os alunos devem desenvolver ao longo do seu percurso escolar, enquanto as AE constituem um referencial estruturante para o planeamento, implementação e avaliação do ensino e da aprendizagem. Estes documentos serão analisados com maior detalhe nas secções seguintes deste relatório de estágio, por se revelarem fundamentais na organização curricular e na definição de metas claras e orientadas para a formação integral dos alunos.

No contexto da Região Autónoma da Madeira (RAM), importa considerar as especificidades previstas na legislação regional que adapta o quadro normativo nacional à realidade insular. O Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M constitui, nesse sentido, um marco fundamental para o sistema educativo madeirense, assegurando a aplicação dos princípios definidos nos Decretos-Leis n.º 54/2018 e n.º 55/2018, com foco na inclusão e na promoção das competências delineadas no PASEO.

Neste enquadramento, as escolas da RAM passaram a dispor de uma maior flexibilidade curricular, podendo gerir até 25% da carga horária total de forma autónoma, ajustando-a às necessidades e especificidades do seu contexto educativo. Esta autonomia, resultante da adaptação do Decreto-Lei n.º 55/2018, permite dinamizar projetos interdisciplinares e adotar metodologias pedagógicas inovadoras, promovendo aprendizagens mais significativas e contextualizadas. Paralelamente, o regime jurídico da educação inclusiva, consagrado no Decreto-Lei n.º 54/2018 e igualmente adaptado pelo diploma regional, reforça o compromisso com uma escola capaz de responder à diversidade, através da implementação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

O referido decreto regional introduz ainda orientações específicas, como a valorização da identidade cultural madeirense, assegurada pela inclusão de componentes curriculares regionais, e a organização clara das matrizes curriculares, que distribuem a carga horária pelas diversas áreas do currículo, tal como é possível observar na imagem abaixo.

Tabela 1*Matriz Curricular do 1ºCEB na RAM*

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

Nota. Retirado do Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M

A Tabela 1 apresenta a matriz curricular em vigor na Região Autónoma da Madeira para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, que estabelece uma carga horária semanal de 25 horas para os 1.º e 2.º anos, bem como para os 3.º e 4.º anos. Esta matriz organiza as componentes do currículo de forma equilibrada, contemplando 7 horas para Português e Matemática, 3 horas para Estudo do Meio, 5 horas para Educação Artística (abrangendo Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música) e tempos dedicados à Educação Física, Apoio ao Estudo, Oferta Complementar e Inglês (apenas a partir do 3.º ano). Adicionalmente, é facultada uma hora semanal para a disciplina de Educação Moral e Religiosa, quando aplicável. Importa referir que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), bem como a área de Cidadania e Desenvolvimento, assumem um carácter transversal, sendo integradas de forma articulada nas diferentes áreas curriculares, promovendo competências digitais e o exercício de uma cidadania ativa e informada. Esta estrutura visa garantir uma formação integral e diversificada, promovendo aprendizagens significativas e adaptadas ao contexto educativo regional.

Destaca-se ainda o papel das equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva, compostas por profissionais especializados que asseguram uma resposta

educativa personalizada. Estas medidas, aliadas à flexibilidade organizacional e a uma matriz curricular equilibrada, conferem ao currículo do 1.º CEB na RAM um caráter dinâmico, inclusivo e ajustado às exigências de uma educação de qualidade para todos.

Neste enquadramento, o currículo do 1.º CEB na RAM evidencia-se por promover o desenvolvimento global dos alunos, articulando as dimensões académica, social, emocional e cultural. Assim, torna-se pertinente aprofundar a análise de dois dos documentos estruturantes mais relevantes para esta etapa educativa: o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e as Aprendizagens Essenciais.

1.3.1. O Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

O PASEO, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, estabelece um referencial para a educação em Portugal, orientando políticas educativas, práticas pedagógicas e avaliações do ensino. Este documento não impõe um modelo único de ensino, mas define um quadro flexível que promove uma escola inclusiva e adaptada às necessidades dos alunos. Tal como referido no documento, o perfil “não visa, porém, qualquer tentativa uniformizadora, mas sim criar um quadro de referência que pressuponha a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade” (Martins, et al., 2017, p. 5).

Para Martins, et al. (2017) a educação tem de preparar os alunos não apenas com conhecimentos, mas também com competências transversais, pensamento crítico e sentido de responsabilidade social. O PASEO assenta numa base humanista, onde “a escola habilita os jovens com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar” (p. 13).

A estrutura do documento divide-se em quatro pilares: Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competência, tal como é possível observar na figura 2. Os Princípios orientam a ação educativa, destacando a inclusão, a aprendizagem ao longo da vida e a flexibilidade curricular. A Visão estabelece o perfil desejado dos alunos no final da escolaridade obrigatória, defendendo que sejam cidadãos autónomos, críticos e criativos, capazes de intervir na sociedade. Os Valores incluem liberdade, responsabilidade, integridade, cidadania, curiosidade, excelência e exigência, sendo considerados essenciais para a formação de indivíduos comprometidos com o bem comum (Martins, et al., 2017).

Figura 1
Esquema Conceptual do PASEO



Nota. Retirado de Martins, et al. (2017)

De acordo com os mesmos autores as Áreas de Competências organizam-se em diferentes domínios fundamentais, que abrangem tanto o desenvolvimento intelectual como o pessoal e social dos alunos. Entre estas encontram-se a Linguagem e Textos, que reforça a importância da comunicação verbal e não verbal; o Pensamento Crítico e Criativo, que incentiva a análise e a inovação; o Relacionamento Interpessoal, que promove a empatia e o trabalho colaborativo; o Saber Científico, Técnico e Tecnológico, que desenvolve a literacia digital e científica; a Sensibilidade Estética e Artística, que valoriza a criatividade e a cultura; a Consciência e Domínio do Corpo, que destaca o bem-estar físico e emocional; e a Informação e Comunicação, que prepara os alunos para lidar com a imensa quantidade de dados no mundo digital.

Além do conhecimento técnico e científico, o documento sublinha a necessidade de preparar os alunos para lidar com desafios sociais e ambientais. A escola deve criar oportunidades para que os alunos desenvolvam pensamento crítico e autonomia,

garantindo que “os alunos observam, analisam e discutem ideias, processos ou produtos centrando-se em evidências” (Martins, et al., 2017, p. 24).

De acordo com os autores, o Perfil dos Alunos também reforça a necessidade de uma educação que vá além da sala de aula, promovendo experiências que envolvam a comunidade e estimulem o envolvimento ativo dos alunos. Neste sentido, o documento sugere que a escola deve “organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio e a realização de projetos intra ou extraescolares” (p. 31).

Em termos da avaliação, Martins, et al. (2017), defendem uma abordagem formativa e contínua, destacando que esta deve “valorizar, na avaliação das aprendizagens do aluno, o trabalho de livre iniciativa, incentivando a intervenção positiva no meio escolar e na comunidade” (p. 31). Assim, o foco não está apenas na aquisição de conhecimentos, mas no desenvolvimento de competências que permitam aos alunos aplicar o que aprendem em diferentes contextos.

No seu conjunto, o PASEO apresenta uma visão moderna e integradora da educação, que promove uma aprendizagem significativa e alinhada com os desafios do século XXI. Ao enfatizar a flexibilidade curricular, a inclusão e o desenvolvimento global dos alunos, este documento constitui uma ferramenta essencial para a construção de uma escola mais justa, inovadora e centrada na formação de cidadãos ativos, responsáveis e preparados para um mundo em constante mudança.

1.3.2. As Aprendizagens Essenciais

A implementação das Aprendizagens Essenciais (AE) surge da necessidade de uma reorganização curricular, de forma a promover uma maior articulação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. De acordo com o Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, este processo permitiu “uma efetiva flexibilização e gestão curriculares por parte das escolas e dos docentes” (p. 19734).

As AE consistem num conjunto estruturado de conhecimentos, capacidades e atitudes que todos os alunos devem adquirir ao longo do seu percurso escolar. Segundo o Despacho n.º 6944-A/2018, estas aprendizagens essenciais são definidas como “conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos” (p. 19734).

Além da definição dos conteúdos fundamentais de cada disciplina, o despacho refere que as AE apresentam um racional específico para cada área do saber, estabelecendo ações estratégicas de ensino que orientam os professores na sua prática pedagógica. Estas estratégias visam “o desenvolvimento das áreas de competências nele inscritas”, ou seja, competências essenciais para a formação global dos alunos, alinhadas com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6944-A/2018, p. 19734).

Ao serem adotadas como referencial base para as decisões pedagógicas, as AE assumem um papel fundamental na planificação e realização do ensino, na aprendizagem dos alunos e na avaliação interna e externa. O referido normativo sublinha que as escolas devem ter autonomia para “adequar e contextualizar” o currículo, assegurando uma resposta mais eficaz às necessidades dos alunos e promovendo um ensino mais flexível e ajustado às realidades locais.

As AE estão também “ancoradas numa cultura de escola de autonomia e de trabalho em equipa educativa dos docentes”, sendo essencial o papel do conselho de docentes e do conselho de turma na articulação curricular (Despacho n.º 6944-A/2018, p. 19734). Esta abordagem incentiva o cruzamento de conhecimentos entre diferentes disciplinas e o desenvolvimento de metodologias interdisciplinares, tornando as aprendizagens mais significativas e integradas.

Em suma, as AE constituem-se como um documento estruturante do currículo, permitindo que as escolas e os docentes adaptem as suas práticas pedagógicas às realidades dos alunos. Mais do que um conjunto de conteúdos, representam uma nova forma de encarar a educação, promovendo a flexibilização curricular, o trabalho colaborativo e a valorização de aprendizagens significativas, essenciais para preparar os alunos para os desafios do século XXI (Despacho n.º 6944-A/2018).

1.3.3. Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

A formação cívica das crianças e jovens constitui-se como um dos pilares fundamentais da educação contemporânea. Num mundo cada vez mais interdependente, multicultural e globalizado, o papel da escola vai muito além da mera transmissão de conhecimentos académicos, devendo assumir a responsabilidade de preparar cidadãos conscientes, participativos e comprometidos com os valores democráticos. Neste

contexto, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) surge como um instrumento orientador, estruturante e transversal, articulando-se com os documentos curriculares em vigor e com a autonomia das escolas, no sentido de promover uma cidadania ativa e crítica desde os primeiros anos de escolaridade.

A ENEC estabelece um conjunto de princípios e domínios fundamentais que visam preparar os alunos para uma vivência cívica “(...) que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática, (...)” (p.2). Esta estratégia insere-se no quadro do sistema educativo português e está em consonância com LBSE, que atribui um papel central à promoção dos valores da democracia e da cidadania, respeitando simultaneamente a autonomia das escolas e os contextos sociais, económicos e geográficos onde estas se inserem.

A educação para a cidadania compreende três dimensões essenciais: “Atitude cívica individual (identidade cidadã, autonomia individual, direitos humanos);” o “Relacionamento interpessoal (comunicação, diálogo);” o “Relacionamento social e intercultural (democracia, desenvolvimento humano sustentável, globalização e interdependência, paz e gestão de conflitos).” (p.7). Estas dimensões concretizam-se em domínios organizados em três grupos, com diferentes níveis de aplicação. O primeiro grupo é obrigatório em todos os níveis e ciclos de ensino, abrangendo os “Direitos Humanos (civis e políticos, económicos, sociais e culturais e de solidariedade),” a “Igualdade de Género; Interculturalidade (diversidade cultural e religiosa);” o “Desenvolvimento Sustentável; Educação Ambiental;” e a “Saúde (promoção da saúde, saúde pública, alimentação, exercício físico)” (p.8). O segundo grupo, de aplicação obrigatória em pelo menos dois ciclos do ensino básico, inclui domínios como a “Sexualidade (diversidade, direitos, saúde sexual e reprodutiva);” a “Media;” “Instituições e participação democrática.” “Literacia financeira e educação para o consumo;” a “Segurança rodoviária;” e o “Risco.” (p.8). Já o terceiro grupo tem carácter opcional e é definido em função das necessidades e prioridades identificadas por cada escola, podendo abranger temáticas como o “Empreendedorismo” nas suas vertentes económica e social o “Mundo do Trabalho;” a “Segurança, Defesa e Paz;” o “Bem-estar animal;” o “Voluntariado.” e “Outras (de acordo com as necessidades de educação para a cidadania diagnosticadas pela escola e que se enquadre no conceito de EC proposto pelo Grupo).” (p.8)

A operacionalização curricular da Educação para a Cidadania realiza-se em dois níveis. Ao nível da turma, na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, a cidadania é integrada de forma transversal no currículo, sob a responsabilidade do docente titular, de acordo com as decisões do Conselho de Docentes e a Estratégia de Educação para a Cidadania de Escola (EECE). Ao nível global da escola, todas as práticas educativas devem refletir valores de cidadania, promovendo uma cultura escolar aberta, participativa e assente no respeito mútuo. A implementação eficaz da ENEC depende fortemente da cultura de cada escola e das oportunidades criadas para que os alunos participem ativamente nas decisões que os envolvem. No exercício da sua autonomia, cada escola “(...) é responsável pela monitorização e avaliação da sua Estratégia de Educação para a Cidadania, definindo a metodologia a aplicar e os indicadores de impacto nomeadamente na cultura escolar, na governança escolar, na relação com a comunidade.” (p.12). Esta avaliação deve articular-se com o processo de autoavaliação da escola, assegurando coerência e eficácia na promoção de uma cidadania ativa. A nível nacional, a coordenação da ENEC cabe à Equipa Nacional de Educação para a Cidadania, sendo que a implementação local é da responsabilidade de cada escola, através da sua EECE. Esta deve constituir uma linha orientadora do PEE, identificando e priorizando os domínios de Educação para a Cidadania a desenvolver em cada nível de ensino, de acordo com as especificidades do contexto.

A ENEC representa, assim, um compromisso claro com a formação integral dos alunos, promovendo não apenas competências cognitivas, mas também atitudes, valores e práticas fundamentais à vida em sociedade. Através de uma abordagem curricular integrada e participativa, contribui para a construção de escolas mais inclusivas, democráticas e atentas ao mundo em constante transformação. A cidadania, entendida como prática quotidiana e responsabilidade partilhada, deve ser vivida em todos os espaços educativos, tornando-se um verdadeiro motor de desenvolvimento pessoal e social.

Capítulo II – O Educador e o Professor: Perfil, Funções e Reflexão sobre a Prática Pedagógica

A prática pedagógica desenvolvida em contexto educativo está intimamente ligada ao perfil e às funções dos profissionais que a concretizam. O Educador de Infância e o Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico desempenham papéis fundamentais na promoção do desenvolvimento integral das crianças e dos alunos, sendo a sua ação orientada por princípios pedagógicos, éticos e legais que sustentam uma educação de qualidade, inclusiva e centrada no aluno.

Neste sentido, o presente capítulo tem como objetivo enquadrar, numa primeira parte, os perfis profissionais destes dois agentes educativos, tal como definidos nos Decretos-Leis n.º 240/2001 e n.º 241/2001.

Numa segunda parte, este capítulo aborda a importância da reflexão na prática pedagógica. A reflexão crítica que constitui uma dimensão central na formação e na atuação do educador e do professor, permitindo uma constante melhoria da sua intervenção educativa. Refletir sobre as escolhas pedagógicas, sobre os desafios encontrados e sobre os efeitos da ação no processo de aprendizagem das crianças é um exercício essencial para garantir a intencionalidade, a qualidade e a adequação das práticas.

Assim, este capítulo procura evidenciar que o desempenho profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico não se limita à aplicação de conhecimentos ou à gestão de conteúdos curriculares. Pelo contrário, exige uma ação fundamentada, sensível às necessidades e potencialidades de cada criança, e comprometida com a construção de uma escola democrática e inclusiva.

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

O perfil profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico encontra-se claramente definido no quadro normativo português, nomeadamente nos Decretos-Leis n.º 241/2001 e n.º 240/2001, ambos de 30 de agosto. O Decreto-Lei n.º 240/2001, de carácter mais geral, estabelece as bases comuns para o exercício da docência nos diferentes níveis de ensino, incluindo a exigência de uma formação profissional específica e certificada, adequada aos perfis de competência

definidos legalmente. Por sua vez, o Decreto-Lei n.º 241/2001 aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico, apresentando as particularidades associadas a cada uma destas funções docentes. Estes perfis profissionais, além de referenciais para a formação inicial, orientam a prática pedagógica e a formação contínua dos docentes, garantindo a adequação constante do seu desempenho aos desafios de uma escola inclusiva, democrática e promotora do desenvolvimento integral das crianças. Para além do enquadramento legal, importa considerar outros documentos orientadores, como as OCEPE e o PASEO, que reforçam e complementam as responsabilidades pedagógicas atribuídas a estes profissionais. Tal como preconizado no PASEO, a atuação do professor visa promover “combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados” (Martins et al., 2017, p. 9).

No âmbito do Decreto-Lei n.º 240/2001, reconhece-se que cabe ao Governo a responsabilidade de definir os perfis de competência docente, conforme previsto na LBSE, constituindo estes perfis uma referência estruturante para a formação e a prática profissional dos docentes. Tais perfis orientam a organização e acreditação dos cursos de formação inicial, bem como o reconhecimento das habilitações profissionais necessárias ao exercício da docência. Compete às instituições de formação assegurar que os processos de ensino, aprendizagem e avaliação conduzem à certificação de diplomados com as competências indispensáveis ao desempenho profissional docente. Neste diploma legal, identifica-se ainda um perfil geral comum a todos os professores, independentemente do nível de ensino, que define os princípios fundamentais da atuação educativa e evidencia as exigências de um exercício profissional ético, competente e responsivo às transformações sociais e educativas em curso.

Especificamente, o Decreto-Lei n.º 241/2001 descreve os perfis de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico, clarificando as dimensões que caracterizam a intervenção pedagógica em cada um destes contextos. O perfil do educador de infância, construído a partir do perfil geral, integra as especificidades da educação pré-escolar, destacando-se a responsabilidade pela conceção, planificação, organização e avaliação do currículo, num ambiente educativo seguro, estimulante e afetivo. Através da observação atenta das crianças, individualmente e em grupo, o educador planifica atividades adequadas às suas necessidades e interesses, promovendo aprendizagens significativas e o desenvolvimento global, emocional, social,

motor, cognitivo e linguístico. Esta abordagem é corroborada pelas OCEPE, que destacam a importância de a criança ser “escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo, demonstrando confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos outros” (Silva et al., 2016, p. 9).

Valoriza-se, neste perfil, a mobilização de saberes nas áreas da expressão (plástica, musical, dramática e motora), da comunicação oral e escrita emergente, e do conhecimento do mundo, favorecendo o envolvimento ativo das crianças e o seu crescimento pessoal e cívico.

Já o perfil do professor do 1.º ciclo do ensino básico apresenta um enquadramento pedagógico que valoriza a articulação entre as diversas áreas disciplinares e a promoção de uma escola inclusiva. Este docente participa na construção e avaliação do projeto curricular da escola e da turma, planifica, organiza e avalia o processo de ensino e aprendizagem, adaptando-o aos conhecimentos prévios, ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos. A sua ação educativa assenta na valorização da autonomia, da cidadania, da convivência democrática e do respeito pela diversidade, promovendo a participação ativa dos alunos. O professor estabelece relações positivas com os alunos, famílias e comunidade, incentivando o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais, incluindo a iniciação a outras línguas. Atua em todas as áreas curriculares, Português, Matemática, Ciências Sociais e Naturais, Educação Física e Educação Artística, assegurando uma abordagem integrada e coerente com os princípios orientadores da política educativa.

À luz deste enquadramento legal e pedagógico, a minha atuação enquanto estagiária procurou sempre alinhar-se com os princípios definidos nos perfis profissionais. Ao longo das práticas, tive a preocupação constante de conceber e implementar atividades que respeitassem o ritmo e os interesses dos alunos, promovendo a sua autonomia, o pensamento crítico e o envolvimento ativo nas aprendizagens. A articulação entre áreas disciplinares foi uma prioridade na planificação, numa lógica de interdisciplinaridade que favoreceu aprendizagens mais significativas e contextualizadas. Dei particular atenção à escuta ativa das crianças, à observação das suas reações e necessidades, e à adaptação das estratégias pedagógicas em função dos contextos reais da sala de aula. Neste processo, compreendi a importância de ser uma profissional reflexiva, capaz de ajustar a prática com base na análise das dinâmicas educativas e dos desafios emergentes. Assumo, assim, um posicionamento ético e comprometido com os valores de inclusão, participação e desenvolvimento integral de cada criança, reconhecendo que

a construção de uma educação transformadora começa nas pequenas escolhas diárias que fazemos enquanto docentes.

2.2.A Importância da Reflexão na Construção e Melhoria da Prática Pedagógica

A prática pedagógica não deve ser entendida como um conjunto de ações meramente técnicas, mas como um processo dinâmico, intencional e continuamente aperfeiçoado através da reflexão crítica. Neste sentido, a reflexão torna-se um elemento essencial na construção da identidade profissional dos educadores e na promoção de uma educação mais consciente, eficaz e transformadora. Tal como afirma Freire (1996), “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (p. 21).

Refletir sobre a prática pedagógica implica questionar as decisões tomadas no quotidiano da sala de aula, analisando os seus efeitos nas aprendizagens dos alunos e procurando compreender os pressupostos que orientam tais ações. Esta postura crítica permite ao docente tomar consciência das suas intenções educativas, identificar fragilidades, reconhecer potencialidades e, sobretudo, repensar estratégias com base em evidências concretas e na experiência vivida. Para Freire (1996), “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p. 21), reforçando a ideia de que a reflexão contínua é indispensável ao progresso educativo.

Segundo Alarcão (2010), o professor reflexivo é concebido como um profissional consciente da sua capacidade de pensar criticamente sobre a prática, assumindo um papel ativo e criativo no processo educativo, em vez de se limitar à reprodução de ideias estabelecidas por outros. Esta abordagem exige, portanto, uma postura ativa e investigativa, que integra a teoria e a prática numa relação dialética. Complementarmente, Zeichner (1993) sustenta que “a reflexão é um processo que ocorre antes e depois da acção e, em certa medida, durante a acção, pois os práticos têm conversas reflexivas com as situações que estão a praticar, enquadrando e resolvendo problemas *in loco*” (p. 20). Ou seja, a reflexão não se limita a um exercício posterior à experiência, mas está presente no próprio ato de ensinar, funcionando como um diálogo constante entre a acção e o pensamento.

Neste sentido, os professores reflexivos, tal como sublinha Zeichner (1993), “perguntam-se constantemente porque estão a fazer o que fazem na sala de aula” (pp. 18-

19). Esta postura investigativa implica um envolvimento profundo com a prática pedagógica, exigindo mais do que procedimentos técnicos ou respostas padronizadas.

Como o próprio autor refere,

(...) a reflexão (...), é uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma maneira de ser professor. A ação reflexiva também é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. A reflexão implica intuição, emoção e paixão; não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores, como alguns tentaram fazer (Zeichner, 1993, p. 18).

Assim, o ato de refletir sobre a prática é profundamente humano, exigindo sensibilidade, abertura e compromisso ético com a melhoria contínua.

Nunes (2000) descreve o processo reflexivo em diferentes momentos. Inicialmente, o professor é surpreendido por algo que o aluno faz ou diz, permitindo-se reconhecer essa surpresa como significativa. Em seguida, reflete sobre esse facto, ponderando o seu significado. Depois, reformula o problema desencadeado pela situação e, por fim, testa novas hipóteses mediante a ação. Tal como refere Schön (1997), este ciclo de reflexão-na-ação pode levar o professor a reavaliar as suas perceções: “talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas, pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções”. O docente, então, formula uma nova hipótese e testa-a, por exemplo, “colocando uma nova questão ou estabelecendo uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno” (p. 83). Neste processo, muitas vezes, as palavras não são necessárias, pois trata-se de uma prática sensível e subtil, mas profundamente significativa.

Além da reflexão durante a ação, é igualmente relevante refletir após a prática. Como refere Nunes (2000), o professor pode, após a aula, rever o que aconteceu, reinterpretar os sentidos construídos e ponderar novas leituras da realidade. Esta reflexão pode ser feita individualmente, mas ganha especial valor quando realizada em partilha com outros profissionais. Schön (1997) reforça esta ideia ao destacar que, após o momento de reflexão-na-ação, o professor pode regressar mentalmente ao ocorrido, observando e descrevendo a situação, o que exige o uso consciente das palavras como forma de dar significado à experiência.

Refletir sobre a prática não é, no entanto, isento de desafios. Segundo o mesmo autor, ao tentar ouvir os seus alunos e refletir sobre o que aprende com eles, o professor pode deparar-se com resistências do sistema educativo. Assim, o desenvolvimento de

uma prática reflexiva eficaz deve considerar o contexto institucional, exigindo não só um educador atento, mas também uma liderança escolar que promova espaços onde a escuta ativa e a reflexão sejam possíveis. Schön (1997) defende que “um professor reflexivo tem a tarefa de encorajar e reconhecer, e mesmo de dar valor à confusão dos seus alunos” (p. 85), reconhecendo que a incerteza faz parte do processo de aprendizagem e deve ser acolhida como oportunidade. Afinal, como o mesmo autor observa, “é impossível aprender sem ficar confuso” (p. 85), sendo esta fase de confusão necessária para a construção do conhecimento. A este respeito, ele acrescenta que “a aprendizagem requer que se passe por uma fase de confusão” (Schön, 1997, p. 85), mostrando que a superação do desconforto cognitivo é muitas vezes o motor para o avanço da compreensão.

A reflexão, como instrumento de mediação entre o conhecimento e a ação, pode assumir várias funções. Zeichner (1993) propõe três dimensões da reflexão docente:

a reflexão como instrumento de mediação da acção, na qual se usa o conhecimento para orientar a prática; a reflexão como modo de optar entre visões do ensino em conflito, na qual se usa o conhecimento na informação da prática; e a reflexão como uma experiência de reconstrução, na qual se usa o conhecimento como forma de auxiliar os professores a apreender e a transformar a prática (p. 32).

Estas diferentes funções da reflexão mostram que ela não se limita a uma dimensão técnica, mas envolve também o plano ético, político e transformador da profissão docente.

Neste processo, o professor baseia-se não apenas em conhecimentos teóricos, mas também na sua própria teoria prática, constituída por saberes advindos da experiência, das rotinas e da inovação. A reflexão, neste sentido, permite integrar diferentes formas de conhecimento, articulando o saber-fazer com o saber-pensar.

Através da reflexão-na-ação, o docente é também capaz de identificar as compreensões figurativas que os alunos trazem consigo, frequentemente na origem de confusões ou mal-entendidos. Como aponta Schön (1997), mais do que considerar a evolução para o pensamento formal como um progresso linear, é importante ajudar os alunos a articular diferentes formas de representação do conhecimento, respeitando os seus percursos individuais.

Por fim, a reflexão constitui não apenas uma exigência pessoal, mas também uma responsabilidade coletiva. Ao ser partilhada em contextos colaborativos, como reuniões de equipa pedagógica, supervisão ou comunidades de prática, a reflexão contribui para o desenvolvimento profissional coletivo e para uma cultura de aprendizagem institucional.

Refletir sobre a prática educativa é, simultaneamente, um ato de coragem e de compromisso. Exige do professor uma postura ética, crítica e investigativa, que ultrapassa a mera execução de tarefas e se enraíza na vontade de compreender, melhorar e transformar a realidade educativa. Ao longo das práticas pedagógicas, pude refletir sobre os acontecimentos vividos no cotidiano escolar, desde as atividades desenvolvidas até às atitudes e comportamentos observados. Os diários de bordo, realizados após cada dia de estágio, foram instrumentos essenciais nesse processo, permitindo analisar o que visualizámos, bem como refletir criticamente sobre as atividades realizadas, o que correu bem, o que poderia ter sido feito de forma diferente e o que necessitava de ser ajustado.

Em várias situações, durante o próprio contexto de sala de aula, fui percebendo que determinados métodos utilizados não estavam a resultar como esperado, revelando a necessidade de serem substituídos por estratégias mais adequadas às necessidades dos alunos. Um exemplo disso ocorreu em atividades como a “*Matemática em Jogo: Aprende a Brincar*”³ e “*Segredos e Sabores do Pão-por-Deus*”⁴, que serão abordadas com maior detalhe no Capítulo VII. Através dessas experiências, fui consolidando uma postura reflexiva que me permitiu não só ajustar a minha ação em tempo real, mas também planejar futuras intervenções com maior intencionalidade pedagógica.

Assim, reafirmo a importância da reflexão como eixo estruturante da prática docente. Esta possibilita um olhar mais consciente sobre as ações educativas, tornando-se essencial na construção de uma prática mais significativa, contextualizada e transformadora.

2.3. A Dimensão Avaliativa na Ação Pedagógica

A avaliação desempenha um papel central no processo de ensino e aprendizagem, assumindo-se como uma prática pedagógica essencial à promoção do sucesso escolar e ao desenvolvimento integral dos alunos. Mais do que um ato pontual, trata-se de um processo contínuo e intencional, que visa apoiar e orientar o percurso educativo, permitindo identificar avanços, dificuldades e necessidades. Tal como se defende no Decreto-Lei n.º 55/2018, a

³ Ver 7.2.1

⁴ Ver 7.2.2

avaliação, sustentada por uma dimensão formativa, é parte integrante do ensino e da aprendizagem, tendo por objetivo central a sua melhoria baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica, em que se explicitam, enquanto referenciais, as aprendizagens, os desempenhos esperados e os procedimentos de avaliação (p. 2936).

Neste enquadramento, a avaliação deixa de ser apenas um instrumento de medição e passa a ser uma ferramenta que orienta as práticas docentes e o desenvolvimento dos alunos. É por isso que, como reconhece o mesmo diploma, “a avaliação orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens realizadas, nomeadamente os conhecimentos adquiridos, bem como as capacidades e atitudes desenvolvidas no âmbito das áreas de competências inscritas (...)” no PASEO (Decreto-Lei n.º 55/2018, p. 2936). Avaliar implica, portanto, olhar para o aluno na sua globalidade, considerando não só os resultados cognitivos, mas também as competências socioemocionais, o espírito crítico e a capacidade de resolver problemas.

A legislação distingue claramente duas modalidades de avaliação: a formativa, com função reguladora da aprendizagem, e a sumativa, com função certificadora. A avaliação formativa desenvolve-se ao longo do processo educativo, integrando-se de forma natural nas rotinas da sala de aula. É, por isso, considerada uma “avaliação de proximidade”, como afirma Fernandes (2021), pois “ela ocorre durante o dia a dia da sala de aula, está integrada nos processos de ensino e aprendizagem e resulta das interações que se devem estabelecer entre alunos e professores” (p. 4). Neste sentido, permite recolher informação relevante sobre as aprendizagens dos alunos, que servirá de base à regulação das estratégias pedagógicas e à superação de dificuldades.

Para Lopes e Silva (2020), a avaliação formativa organiza-se em diferentes momentos ao longo do processo, sendo que “é possível distinguir vários momentos de utilização: antes, durante e no final de uma sequência de aprendizagem” (p. 41). Esta abordagem permite ao professor intervir de forma ajustada e diferenciada, contribuindo para uma maior eficácia da ação pedagógica. Os mesmos autores destacam, aliás, que “os professores eficazes também querem ser capazes de, com certeza, observar e medir o quão bem cada aluno compreende os novos conceitos e quais deles precisam de voltar a ensinar” (Lopes & Silva, 2020, p. 51), o que reforça a importância de uma avaliação contínua e sistemática, orientada para a melhoria das aprendizagens.

Este tipo de avaliação insere-se numa lógica de monitorização e acompanhamento próximo dos alunos, possibilitando-lhes compreender onde estão, para onde devem ir e

como lá chegar. Neste sentido, Lopes e Silva (2020) comparam-na ao momento em que “o resultado da “corrida” pode ainda ser influenciado e alterado” (p. VIII), reforçando que, enquanto a aprendizagem decorre, é possível intervir de forma significativa. Assim, a avaliação formativa não se limita a recolher dados, mas transforma-os em informação útil para o ensino e para a aprendizagem.

Em articulação com esta, surge a avaliação sumativa, que visa sintetizar os progressos realizados num determinado período. De acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018, “a avaliação sumativa traduz-se na formulação de um juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação” (p. 2937). Esta modalidade assume, assim, um carácter mais formal e público, sendo utilizada no final de ciclos ou períodos letivos para aferir o nível de desempenho atingido pelos alunos. Como refere Fernandes (2021),

é através da avaliação sumativa que as escolas tornam público o que os seus alunos sabem e são capazes de fazer num dado momento do seu percurso académico (...) e, por isso, um outro propósito desta modalidade de avaliação está associado à certificação (pp. 4-5).

Contudo, ainda que se distinga da avaliação formativa, a avaliação sumativa não deve ser encarada de forma isolada ou desvinculada do processo pedagógico. Quando articulada com uma perspetiva de melhoria contínua, pode também gerar informação relevante para orientar práticas futuras. O desafio consiste, portanto, em integrar estas duas dimensões, formativa e sumativa, numa lógica de complementaridade, assegurando que ambas contribuem para o sucesso dos alunos e para a construção de percursos escolares significativos.

Desta forma, compreende-se que a avaliação, mais do que uma ferramenta de medição, é um processo pedagógico intencional, contínuo e dinâmico, que deve promover a aprendizagem, sustentar a tomada de decisões didáticas e garantir a equidade no acesso ao conhecimento. Quando bem planeada e integrada na prática letiva, torna-se num poderoso instrumento de transformação educativa, ao serviço dos alunos, dos professores e da escola como um todo.

Capítulo III – Estratégias de Intervenção Pedagógica

Neste capítulo serão apresentadas as várias estratégias de intervenção pedagógica que sustentaram a prática pedagógica I, na área de Educação Pré-Escolar, assim como as práticas pedagógicas II e III, focadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Estas estratégias foram cuidadosamente selecionadas e adaptadas ao longo das diferentes intervenções, tendo em conta os interesses, necessidades e potencialidades de cada grupo. Desta forma, tornou-se possível favorecer o desenvolvimento progressivo do grupo/turma enquanto conjunto, bem como o crescimento individual de cada criança/aluno.

3.1. O Construtivismo como Fundamento da Ação Pedagógica

O construtivismo, enquanto abordagem epistemológica e pedagógica, assume-se como um dos fundamentos mais relevantes da ação educativa contemporânea. Baseado nas contribuições de autores como Jean Piaget e Lev Vygotsky, o construtivismo defende que a aprendizagem resulta de processos ativos de construção do conhecimento, mediados pela interação com o meio físico e social. Neste sentido, o educador assume um papel crucial na criação de contextos que favoreçam a descoberta, a experimentação e o diálogo, promovendo uma aprendizagem significativa e adaptada ao nível de desenvolvimento da criança.

Segundo Kamii (2003), “(...) o termo «construtivismo» refere-se ao processo pelo qual um indivíduo elabora a sua própria inteligência adaptativa e o seu próprio conhecimento” (p. 30), sendo, por isso, um processo pessoal e dinâmico. Esta construção dá-se de forma progressiva, através da interação com o meio, da resolução de problemas e da reorganização de estruturas mentais. De facto, a autora defende que a aprendizagem implica que a criança interprete a realidade a partir do conhecimento que já possui, sendo necessário que passe por momentos de erro e conflito cognitivo. Como refere a própria autora,

(...) o conhecimento se deve construir, de interior, por *assimilação* ao conhecimento anterior, a criança deve-se «enganar» muitas vezes (de facto ela não se «engana» do ponto de vista da lógica da criança), antes de chegar a construir conhecimentos análogos aos dos adultos. (Kamii, 2003, p. 33).

Assim, a aprendizagem não ocorre de forma passiva, mas sim por meio da atividade do sujeito sobre o mundo que o rodeia.

É neste quadro que o pensamento de Jean Piaget se destaca, ao considerar que a inteligência da criança se desenvolve através de um processo contínuo de assimilação e acomodação, que lhe permite construir estruturas cognitivas cada vez mais complexas. Como refere Henriques (1996), “(...) a assimilação psicológica procede pela «filtragem» do estímulo: o sujeito apenas retém certos elementos selecionados em função dos seus instrumentos intelectuais.” (p. 19). Tal como os órgãos sensoriais são insensíveis a determinados estímulos, também a mente da criança pode ignorar certas informações que não se encaixam na sua lógica atual: “Existem casos extremos, (...), em que o sujeito permanece completamente insensível, da mesma forma que os nossos olhos ou as nossas orelhas permanecem insensíveis a toda uma gama de cores e de sons.” (Henriques, 1996, p. 20). Contudo, à medida que a criança se desenvolve, torna-se capaz de integrar novos conhecimentos no saber previamente adquirido, o que representa um avanço significativo no processo de construção cognitiva, pois para “(...) além desta actividade selectiva existe a possibilidade de «incorporar», de integrar o novo saber no saber já adquirido.” (Henriques, 1996, p. 20).

De acordo com Henriques (1996), “(...) a inteligência do bebé só pode manifestar-se através da acção sensorial e motora.” (p. 44), evidenciando que é pela ação que a criança começa a compreender e a organizar o mundo. Ainda segundo este autor, “estes progressos são possíveis graças à coordenação das acções.” (Henriques, 1996, p. 44), o que reforça a importância de proporcionar ambientes educativos ricos em estímulos sensoriais e motores, sobretudo nas primeiras fases do desenvolvimento.

À medida que o desenvolvimento cognitivo evolui, novas capacidades emergem, como a linguagem, o jogo simbólico e a imagem mental, que possibilitam formas mais complexas de representação e pensamento. Como refere Henriques (1996), “Cinco novas condutas vêm enriquecer o repertório da criança: a linguagem, o Jogo simbólico, a imagem mental, a imitação diferida e um pouco mais tarde o desenho.” (p. 49). A presença destes comportamentos na prática pedagógica, por exemplo, através de atividades lúdicas, dramatizações ou desenhos, revela-se fundamental para promover a construção ativa do conhecimento.

Piaget defendia ainda que o conhecimento não é meramente uma acumulação de informações, mas sim uma estrutura que permite organizar e interpretar o mundo. Como refere Kamii (2003), o “conhecimento no sentido geral, não é uma colecção de factos particulares, mas sim uma estrutura organizada. O conhecimento, no sentido geral, é o que permite à criança compreender as informações particulares.” (p. 32). Esta perspectiva

tem implicações diretas na prática educativa, onde se valoriza não apenas a transmissão de conteúdos, mas, sobretudo, a promoção de situações que incentivem a resolução de problemas, o pensamento crítico e a compreensão dos fenómenos.

Complementarmente, a perspetiva sociocultural de Vygotsky atribui grande importância ao papel das interações sociais e da linguagem no desenvolvimento humano. Um dos seus contributos mais relevantes para a ação pedagógica é o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), definida como:

a distância entre o nível real de desenvolvimento, tal como foi determinado por uma resolução independente do problema, e o nível de desenvolvimento potencial, tal como foi determinado pela resolução do problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes de o resolverem (...) (Vasconcelos, 1997, p. 35; citando Vygotsky, 1978, p. 26).

Este conceito constitui um dos pilares fundamentais da prática pedagógica construtivista, pois implica que o educador deve conhecer o nível de desenvolvimento das crianças para lhes propor desafios ajustados, que potenciem o progresso cognitivo.

Neste contexto, o papel do adulto adquire uma relevância central. Como afirma Vasconcelos (1997), é fundamental considerar “(...) o papel do educador como pessoa adulta e experiente (...)” (p. 37), capaz de orientar, apoiar e estimular a aprendizagem da criança. A intervenção do educador deve ser sensível e intencional, ajustando-se às necessidades e potencialidades de cada criança, promovendo a autonomia, o raciocínio e a colaboração. O conceito de *scaffolding* (andaime), associado a Bruner e também discutido por Vasconcelos (1997), ilustra bem esta abordagem, ao referir que o “processo de *scaffolding* mantém intacta a dificuldade da tarefa, mas o papel da criança é simplificado através da intervenção do adulto.” (p. 37).

Neste modelo pedagógico, a aprendizagem é vista como um processo ativo, mediado e contextualizado, o que exige do educador uma atitude reflexiva e investigadora. Cabe-lhe observar, escutar e interpretar os interesses e os modos de agir das crianças, de modo a criar propostas educativas desafiantes e com significado. A construção do conhecimento surge, assim, da articulação entre a ação da criança, o contexto físico e social em que se insere e a mediação qualificada do adulto.

No decurso das Práticas Pedagógicas, a intervenção desenvolvida procurou refletir os princípios do construtivismo, adotando metodologias centradas na criança/aluno enquanto sujeito ativo do seu processo de aprendizagem. Desde a PP I, foi evidente a preocupação em proporcionar contextos que permitissem às crianças construir

o seu próprio conhecimento, através da exploração autónoma e da atribuição de papéis que estimulassem a descoberta. Um exemplo representativo desta abordagem ocorreu quando, durante uma atividade de germinação de feijões, uma criança observou e comentou espontaneamente o crescimento da planta, demonstrando compreensão do fenómeno por iniciativa própria, situação que será aprofundada no Capítulo V. Ao invés de transmitir diretamente o conhecimento, privilegiou-se a criação de situações que incentivassem a reflexão e a observação, promovendo o desenvolvimento cognitivo. Nas práticas seguintes, manteve-se esta intencionalidade pedagógica, articulando a metodologia construtivista com o recurso ao questionamento, estratégia fundamental para provocar o raciocínio e a formulação de hipóteses por parte dos alunos, permitindo-lhes chegar autonomamente a novas aprendizagens.

Em suma, o construtivismo constitui um princípio estruturante de suporte da ação pedagógica, na medida em que reconhece a criança como sujeito ativo do seu processo de aprendizagem e valoriza o papel do educador como mediador intencional desse processo. As teorias de Piaget e Vygotsky, apesar das suas diferenças, convergem na valorização da construção do conhecimento pela própria criança, num ambiente que favoreça a exploração, o diálogo e a interação. Com base nestes pressupostos, a prática pedagógica construtivista promove aprendizagens significativas, ajustadas ao ritmo e ao potencial de cada criança, contribuindo para o seu desenvolvimento global.

3.2. A Aprendizagem Cooperativa no Processo Educativo

A aprendizagem cooperativa tem vindo a ganhar destaque nas abordagens pedagógicas contemporâneas, sendo reconhecida como uma metodologia que valoriza a interação, o trabalho em grupo e o desenvolvimento de competências sociais, cognitivas e emocionais. No contexto educativo, e segundo Silva, Lopes, e Moreira (2018) entende-se que “cooperar é trabalhar com outra ou outras pessoas” (p. 15), sendo esta uma estratégia onde os alunos “trabalham aos pares ou em grupos mais numerosos (...) para atingirem objetivos comuns de aprendizagem” (p. 15). Neste sentido, “*cooperative learning exists when small groups of students work to enhance their own and their groupmates’ learning*” (Johnson & Johnson, 2018, p. 4).

Do ponto de vista teórico, a aprendizagem cooperativa assenta nos pressupostos do socioconstrutivismo de Vygotsky, especialmente no conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). A interação com um par mais experiente, seja um

colega ou o professor, potencia o desenvolvimento cognitivo através da mediação social e da colaboração intencional (Fontes & Freixo, 2004).

Este modelo pedagógico rompe com a centralidade do professor enquanto único agente do ensino. Tal como defendem Silva et. al., (2018), “a aprendizagem cooperativa implica assumir que o professor não é o único que “ensina”, mas que, quando se trata de aprender, os alunos em pequenos grupos cooperativos são capazes de “ensinar-se” mutuamente (...)” (p. 16). Neste sentido, a cooperação deve ser compreendida como um meio de construção ativa de conhecimento, no qual os alunos se tornam corresponsáveis pelo processo de aprendizagem dos colegas. Como afirmam Lopes e Silva (2022), “trata-se de cooperar para aprender e aprender a cooperar” (p. 3), revelando-se, assim, um processo bidirecional entre o ensino e a aprendizagem. Tal como referem Johnson e Johnson (2018), “*cooperation is working together to accomplish shared goals. When cooperating, individuals work to achieve outcomes that benefit themselves and all other group members*” (p. 4).

Para que esta abordagem se revele eficaz, as atividades devem ser cuidadosamente planeadas, considerando os níveis dos alunos e as exigências cognitivas das tarefas. Fontes e Freixo (2004) alertam para a importância de definir tarefas ajustadas, onde “Nenhum elemento do grupo deverá por si só possuir a totalidade dos conhecimentos para a resolução da tarefa”, permitindo assim uma “participação activa de todos os elementos” (p. 26). Seguindo a mesma linha de pensamento, existem dois princípios fundamentais que garantem a eficácia da cooperação: o grau de dificuldade da tarefa deve ter em conta o nível dos alunos, para que todos possam contribuir para a sua resolução, e nenhum aluno deve, individualmente, ter todos os conhecimentos necessários para a conclusão da tarefa, de modo a favorecer o envolvimento de todos.

Isto implica, como salientam Johnson e Johnson (2018), que a interdependência positiva está no centro da aprendizagem cooperativa, sendo essencial que os alunos percebam que o seu sucesso depende do sucesso dos colegas e que os contributos de cada um beneficiam o grupo como um todo. A aprendizagem cooperativa, para ser bem-sucedida, requer também que todos os elementos do grupo tenham oportunidades equitativas de participação e de interação. É fundamental, como sublinham Silva et. al., (2018), garantir uma estrutura cooperativa em que “todos os membros do grupo tenham as mesmas oportunidades de participar e para que seja potenciada ao máximo a interação entre todos” (p. 15).

Esta mesma ideia é reiterada por Lopes e Silva (2022), ao afirmarem que “a cooperação é mais do que estar fisicamente perto dos colegas, a discutir a matéria uns com os outros, a ajudarem-se ou a partilharem materiais” (p. 19), salientando que a simples proximidade física ou colaboração espontânea não é suficiente para caracterizar uma verdadeira aprendizagem cooperativa. Johnson e Johnson (2002) afirmam ainda que a interação ocorre quando as pessoas se apoiam mutuamente e se incentivam a realizar tarefas e a atingir objetivos em conjunto. Certas formas de pensar e de se relacionar só surgem quando os alunos colaboram para promover a aprendizagem de todos.

Além dos benefícios cognitivos, esta metodologia potencia o desenvolvimento integral dos alunos. Através dela, os professores conseguem “elevar o nível de desempenho de todos os alunos, tanto os mais dotados como os mais esforçados; estabelecer relações positivas a todos os níveis (...) e proporcionar aos alunos as experiências de que necessitam para alcançar um desenvolvimento social, psicológico e cognitivo saudável” (Lopes & Silva, 2022, p. 4). Como destacam Johnson e Johnson (2018), trabalhar colaborativamente com os colegas e valorizar o trabalho em equipa contribui para uma melhor saúde mental e maior autoestima do que competir com os outros ou trabalhar sozinho.

De forma semelhante, Bessa e Fontaine (2002) referem que “este tipo de aprendizagem é benéfico para a maioria dos alunos” (p. 13), evidenciando assim a sua aplicabilidade generalizada e inclusiva.

Neste enquadramento, importa destacar que a aprendizagem cooperativa contribui também para o desenvolvimento das competências socioemocionais. De acordo com Martins (2017), as competências relacionadas com o relacionamento interpessoal referem-se à forma como os indivíduos se relacionam e interagem com os outros, considerando os diversos contextos sociais e emocionais em que essas interações ocorrem sendo fundamentais para a construção de relações interpessoais saudáveis, gestão de emoções e tomada de decisões responsáveis.

Ainda segundo Johnson e Johnson (2018), para que a aprendizagem cooperativa seja verdadeiramente eficaz, é necessário estruturar cinco elementos essenciais: a interdependência positiva, a responsabilização individual, a interação promotora, o desenvolvimento de competências sociais e a autorreflexão do grupo. A interdependência positiva exige que os alunos percebam que o sucesso individual depende do sucesso coletivo, podendo ser promovida por papéis complementares, objetivos comuns e recompensas partilhadas. A responsabilização individual garante que cada membro

contribua para o trabalho do grupo, sendo possível avaliando as contribuições individuais, observando a colaboração ou aplicando testes. A interação promotora implica ajudar e encorajar os colegas, explicar conceitos, discutir ideias e celebrar os sucessos. Além disso, o trabalho em grupo exige competências interpessoais, como liderança, comunicação e gestão de conflitos, que devem ser ensinadas de forma intencional. Finalmente, é fundamental que os grupos realizem uma análise reflexiva sobre o seu funcionamento, identificando comportamentos a manter ou a melhorar, o que contribui para a eficácia e coesão do trabalho cooperativo.

Segundo Pereira (2018), a constituição dos grupos deve ser feita de forma intencional, tendo em conta a heterogeneidade, as preferências e, sobretudo, a possibilidade de desenvolver novas interações entre crianças com diferentes níveis de autonomia, interesses e capacidades, promovendo uma dinâmica enriquecedora de aprendizagem.

Em todas as práticas pedagógicas desenvolvidas, a aprendizagem cooperativa foi uma metodologia privilegiada, orientando a organização do trabalho letivo e a constituição dos grupos de alunos. No entanto, houve uma turma em particular, acompanhada durante a Prática Pedagógica II, onde foi necessário investir mais tempo e atenção no desenvolvimento deste tipo de trabalho. Os alunos desta turma não estavam habituados a colaborar entre si e revelavam dificuldades em competências sociais e comunicacionais essenciais para o trabalho cooperativo, como por exemplo, o saber ouvir o outro, ter respeito pelo próximo e pelas suas ideias. Por este motivo, tornou-se prioritário trabalhar estas competências de forma gradual e consistente ao longo da intervenção. A constituição dos grupos foi sempre realizada de forma intencional, com o apoio das professoras cooperantes, tendo em conta os critérios de heterogeneidade, equilíbrio e potencial de colaboração entre os alunos. Acredito que a aprendizagem cooperativa constitui uma estratégia fundamental, pois promove não só a aquisição de conhecimentos, mas também o desenvolvimento de competências sociais e emocionais que dificilmente se alcançam em contextos de trabalho individual. Mais do que uma metodologia de ensino, a aprendizagem cooperativa revelou ser uma filosofia educativa coerente com os valores de inclusão, equidade e cidadania ativa que devem orientar a escola do século XXI.

3.3.O Impacto do Questionamento na Dinâmica da Sala de Aula

O questionamento tem vindo a afirmar-se como um elemento central na promoção de ambientes de aprendizagem dinâmicos, colaborativos e centrados no aluno. Quando utilizado de forma intencional e estratégica, revela-se um poderoso catalisador do pensamento crítico, da curiosidade intelectual e da autonomia. Pinto et al. (2015) referem que a formulação de questões é uma prática recorrente no quotidiano, desempenhando um papel determinante no desenvolvimento cognitivo. Embora esta capacidade anteceda o ingresso na escola, é no contexto da educação formal que encontra condições ideais para um desenvolvimento pleno.

Compete, assim, à escola assumir-se como um espaço que valoriza o pensamento divergente e a construção ativa do conhecimento, incentivando os alunos a procurar respostas, refletir criticamente e investigar. Oliveira (2008) reforça esta perspetiva ao afirmar que “a escola é um importante veículo para estimular o indivíduo a questionar-se mais profundamente sobre o mundo que o rodeia” (p. 5), sublinhando a importância de práticas pedagógicas que desafiem os estudantes a ultrapassar o óbvio e a atribuir significado ao conhecimento através da problematização da realidade. De facto, estudos apontam que o questionamento sistemático intensifica o envolvimento com os conteúdos e potencia o desenvolvimento de competências como a formulação de hipóteses, a argumentação e a revisão de ideias, favorecendo aprendizagens mais significativas e duradouras.

A valorização do questionamento materializa-se na adoção de metodologias centradas no aluno, que promovem a interação ativa com problemas reais e incentivam a formulação de perguntas genuínas. Como refere Oliveira (2008), as questões em sala de aula podem emergir tanto das inquietações dos alunos como das propostas do professor, sendo que a aprendizagem é continuamente impulsionada pelo aparecimento de novas questões, que mantêm ativo o próprio processo educativo.

Esta conceção está em consonância com a visão de Freire e Faundez (1988), que defendem: “(...) a origem do conhecimento está na pergunta, ou nas perguntas, ou no ato mesmo de perguntar (...)” (p. 48). Neste quadro, o papel do educador é acolher todas as perguntas com respeito, mesmo aquelas que pareçam menos elaboradas, pois, ao apoiar o aluno na reformulação das suas questões, o professor promove aprendizagens significativas e fomenta o desenvolvimento da capacidade de questionar de forma cada vez mais precisa.

Um exemplo paradigmático desta abordagem é a Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas (ABRP). Segundo Pinto et al. (2015), esta metodologia parte de problemas do quotidiano,

preferencialmente expostos pelos alunos (...), capazes de estimular a curiosidade (...) e (...) promover o questionamento, e a procura de solução de forma autónoma, facilitando a construção de novo conhecimento, assim como o desenvolvimento de capacidades cognitivas e sociais superiores (p. 671).

Os autores salientam ainda que “revela-se, assim, parte do processo de procura de solução, quer em processos de ensino e de aprendizagem centrados na resolução de problemas, como em investigação científica” (p. 671). Assim, a prática intencional do questionamento contribui para a autonomia dos estudantes e para a construção de ambientes educativos mais ricos, participativos e reflexivos, onde a dúvida e a investigação constituem motores essenciais do processo educativo. O questionamento, mais do que uma técnica, configura-se como uma competência indispensável à formação integral dos alunos, preparando-os para enfrentar desafios complexos com criatividade e espírito crítico.

Johnson e Johnson (2018) corroboram esta perspetiva ao descreverem a aprendizagem baseada em problemas como um processo cooperativo, em que os alunos, organizados em pequenos grupos, procuram compreender e resolver um problema, adquirindo, ao longo do processo, conhecimentos e competências relevantes. A cooperação assume aqui um papel central, já que os estudantes aprendem em conjunto, partilham responsabilidades e constroem significados coletivamente. Por sua vez, Oliveira (2008) sublinha o papel do questionamento na promoção do pensamento crítico, permitindo aos alunos refletir, levantar dúvidas e desenvolver uma postura crítica face ao conhecimento. Como afirma, o questionamento contribui para a formação de “cidadãos mais activos e críticos e capazes de inferir sobre a relevância e pertinência do conhecimento científico e de distinguir entre as questões a que a ciência pode ou não responder” (pp. 5-6).

Neste processo, é essencial reconhecer que o questionamento impulsiona aprendizagens profundas ao permitir que os alunos expressem os seus conhecimentos prévios, relacionem conteúdos escolares com situações do quotidiano, observem, investiguem, criem e tomem decisões fundamentadas. Esta ideia é reforçada por Schein e Coelho (2006), que afirmam: “Ao propor questionamentos, o professor pode problematizar situações relacionadas ao conhecimento prévio dos alunos” (p. 70). Assim,

esta prática educativa promove não só a aquisição de novos conceitos, mas também a evolução de atitudes e estratégias cognitivas, sendo fundamental na construção de saberes científicos relevantes.

Para Dias (2018), o questionamento representa uma ação contínua de procura de conhecimentos e informações, tanto na educação como na vida quotidiana. Esta visão reforça a ideia de que novas perguntas surgem constantemente, abrindo caminhos diversos e conduzindo a múltiplas formas de compreender o mundo. Reconhecer o questionamento como motor da colaboração e da construção coletiva do saber é, por isso, essencial. Esta prática fomenta uma postura investigativa que transcende os limites do espaço escolar, preparando os alunos para lidar com a incerteza e valorizando o diálogo como instrumento de descoberta e inovação.

Neste contexto, o papel do professor transforma-se profundamente: deixa de ser um mero transmissor de conteúdos para se tornar num facilitador da aprendizagem. Para Dias (2018), os “professores não são considerados fornecedores de conhecimento, são (...) motivadores e facilitadores das aprendizagens dos alunos.” (p. 39). As suas intervenções devem, assim, apoiar a construção do conhecimento através da reflexão e da autorregulação. As perguntas bem formuladas potenciam o raciocínio lógico e crítico, promovem a autorreflexão e incentivam a aprendizagem ativa.

Contudo, esta prática requer continuidade e sistematização. Este autor salienta que (...) para alcançar uma identidade de questionamento é necessário mais do que (apenas) realizar tarefas de questionamento ocasionais, é necessário tornar-se questionador em toda a atividade profissional, projetando e utilizando tarefas de questionamento com alunos, incentivando os alunos a formular as suas próprias perguntas e a explorar aspetos de matemática por si próprios, questionar as suas abordagens de ensino e lidar com questões e explorar novas abordagens de ensino em colaboração com colegas. (p. 41).

Esta transformação implica uma mudança na cultura escolar, promovendo a valorização da experimentação, do erro construtivo e da cooperação entre docentes.

Adotar uma postura questionadora exige não apenas competências técnicas, mas também um compromisso ético com a reflexão crítica e a melhoria contínua da prática educativa. Ao assumirem este papel, os professores tornam-se modelos de aprendizagem ao longo da vida, contribuindo para a construção de comunidades educativas mais participativas, colaborativas e reflexivas.

Vieira e Vieira (2005) reforçam esta concepção ao definirem o questionamento como “um plano cuidadosamente preparado envolvendo uma sequência de questões explicitamente concebidas visando determinado(s) objetivo(s)/competência(s) de aprendizagem.” (pp. 44-45). Os autores destacam ainda que os professores dedicam uma parcela significativa do seu tempo à formulação de questões, mais do que qualquer outra profissão, o que sublinha a importância desta prática no seu desempenho pedagógico. As perguntas assumem um duplo papel: por um lado, permitem avaliar o nível de compreensão dos alunos; por outro, constituem recursos valiosos para orientar o ensino, identificar dificuldades, incentivar a participação e organizar a dinâmica da sala de aula. Permitem ainda aceder ao pensamento dos alunos, identificar conhecimentos prévios e ajustar a prática educativa, criando ambientes de aprendizagem mais produtivos e motivadores.

O questionamento estruturado pelo professor ultrapassa o simples ato de perguntar, sendo uma estratégia que articula saberes prévios com novos conhecimentos, promove a construção ativa do saber e incentiva a autoavaliação. O tempo e o esforço dedicados a esta prática evidenciam a sua importância na dinamização da aprendizagem e na construção de experiências educativas significativas.

Entre as estratégias mais eficazes de questionamento destaca-se o método socrático, em que o professor conduz o diálogo com o objetivo de levar os alunos a explorar diferentes perspetivas e a aprofundar o raciocínio. Vieira e Vieira (2005) explicam que, neste método, o docente atua como facilitador, intervindo nos momentos de frustração provocados por paradoxos ou contraexemplos, ou sempre que os alunos demonstram uma satisfação prematura com as respostas encontradas. Cabe-lhe assegurar a participação de todos, evitar que a discussão seja dominada por poucos e garantir que o foco se mantenha no tema. Ao criar um ambiente propício ao pensamento crítico, o professor estimula os alunos a questionar pressupostos, analisar argumentos e reconhecer as suas limitações cognitivas. Esta abordagem promove uma aprendizagem ativa, dialógica e reflexiva, onde o conhecimento surge do confronto de ideias e da construção conjunta de significados. O método socrático, assim, revela-se mais do que uma técnica pedagógica: é um instrumento fundamental na formação de cidadãos autónomos e críticos.

Além desta estratégia, existem outras formas de questionamento igualmente relevantes. A pergunta circular, por exemplo, envolve toda a turma numa questão lançada pelo professor ou por um colega, à qual todos devem responder. Outra estratégia eficaz é

o uso de acrónimos, muito utilizados em leitura e interpretação de textos, com perguntas como: “O que pensas que conheces sobre [...]?” , “O que queres/precisas de conhecer sobre [...]?” e “O que aprendeste sobre [...]?” (Vieira & Vieira, 2005, p. 46). Estas abordagens favorecem a metacognição e uma compreensão mais profunda dos conteúdos. Ao combinarem interação coletiva e reflexão individual, evidenciam a versatilidade do questionamento como recurso didático e sustentam uma prática pedagógica transformadora, centrada no desenvolvimento de competências críticas, reflexivas e colaborativas.

No decorrer das práticas pedagógicas, optei por uma metodologia centrada no questionamento como ferramenta promotora da reflexão e da participação ativa. Em vez de recorrer predominantemente à exposição direta, procurei formular perguntas intencionais que envolvessem os alunos na construção do conhecimento. Esta abordagem evitou a simples transmissão de saberes, promovendo um ambiente em que os alunos eram estimulados a pensar criticamente, a explorar diferentes perspetivas e a relacionar os conteúdos com o mundo que os rodeia. Compreendi, assim, que questionar não se limita a avaliar a compreensão, mas representa um ponto de partida privilegiado para o desenvolvimento da curiosidade, da autonomia e do pensamento divergente.

3.4.A Interdisciplinaridade como Estratégia Pedagógica

A interdisciplinaridade tem sido alvo de múltiplas abordagens, refletindo a ausência de um consenso unívoco quanto ao seu significado e aplicação. Segundo Pombo e Lévy (1994),

Por interdisciplinaridade, deverá então entender-se qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas – com vista à compreensão de um objecto a partir da confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objectivo final a elaboração de uma síntese relativamente ao objecto comum (p. 11).

Esta definição sublinha o carácter integrador do conceito, evidenciando que a interdisciplinaridade transcende a simples justaposição de saberes, exigindo a construção de um novo entendimento partilhado. Esta perspetiva é reafirmada por Pombo (2021), ao destacar a síntese do objeto como finalidade última do processo interdisciplinar.

Contudo, a falta de uniformidade conceptual continua a representar um desafio. Pombo e Lévy (1994) assinalam a inexistência de critérios claros que permitam distinguir, de forma inequívoca, práticas interdisciplinares de outras modalidades, como a

multidisciplinaridade ou a transdisciplinaridade. A multiplicidade de significados e usos associados ao termo confere-lhe um carácter simultaneamente abrangente e ambíguo, podendo dificultar a sua operacionalização pedagógica. Neste sentido, Pombo (2021) observa que “a interdisciplinaridade é pois tendencialmente pensada como algo que se deve entender como mais do que a pluridisciplinaridade e menos do que a transdisciplinaridade” (p. 34), situando o conceito numa posição intermédia que, embora útil, carece ainda de maior clarificação teórica. Esta definição implica uma reflexão contínua sobre os limites das disciplinas, conforme o próprio autor assinala: “a interdisciplinaridade (...) designa diferentes modos de relação e articulação entre disciplinas; algo que depende da delimitação dos seus territórios, das suas proximidades, distâncias, deslocamentos e articulações (...)” (Pombo, 2021, pp. 34-35). Tal abordagem evidencia a complexidade do fenómeno e a necessidade de redefinição constante das fronteiras disciplinares.

Brandão (2021) alerta para uma visão redutora da interdisciplinaridade, que se limita à simples reunião de disciplinas em torno de um tema comum, sem verdadeira articulação, perpetuando a “soberania disciplinar” e resultando em contributos fragmentados e pouco integrados. Esta crítica é pertinente, pois revela que a mera coexistência de saberes não garante uma prática interdisciplinar autêntica. Para que esta se concretize, é indispensável fomentar uma interação dialógica entre os intervenientes. Como defendem Pombo e Lévy (1994), “a interdisciplinaridade envolve um desencadear de um processo linguístico e comunicativo, uma interacção dialógica entre aqueles que vêm de várias especialidades” (p. 30), valorizando-se assim a dimensão relacional do processo como condição essencial para a construção de conhecimento partilhado.

A confusão conceptual resulta, em parte, da aplicação do termo em diversos contextos e com diferentes intenções. Pombo (2021) ironiza ao afirmar que “a *interdisciplinaridade* resume-se à ideia de reunião, numa mesma sala ou anfiteatro, à volta de uma mesa, nos *ecrans* de televisão, ou na mesma página de um jornal, de especialistas de diversas áreas” (p. 32). Esta observação denuncia a superficialidade com que o conceito é frequentemente tratado, revelando que a proximidade física ou discursiva entre especialistas não basta para assegurar uma verdadeira integração epistemológica. Torna-se, assim, essencial distinguir entre colaborações pontuais e práticas estruturadas de co-construção do saber.

Paviani (2008) apresenta a interdisciplinaridade como um conceito multifacetado, passível de ser compreendido como teoria epistemológica, proposta metodológica,

estratégia de colaboração docente ou manifestação das crises nos domínios da educação e da formação profissional. Esta abrangência reforça a sua relevância em diferentes níveis. O autor observa que

A interdisciplinaridade (...) se situa algures entre um projeto voluntarista, algo que nós queremos fazer, que temos vontade de fazer e, ao mesmo tempo, qualquer coisa que, independentemente da nossa vontade, se está inexoravelmente a fazer, quer queiramos quer não. (Paviani, 2008, p. 7)

Tal reflexão sugere que a interdisciplinaridade é simultaneamente uma escolha consciente e uma exigência imposta pelas transformações contemporâneas do conhecimento. Acrescenta ainda que fazer “interdisciplinaridade, portanto, é acompanhar o processo do conhecimento e da linguagem nas organizações e na institucionalização da ciência e da educação” (Paviani, 2008, p. 14), conferindo-lhe um papel crítico e renovador nas instituições educativas.

Diversas razões justificam a adoção da interdisciplinaridade no contexto escolar. Pombo e Lévy (1994) evidenciam a fragmentação do conhecimento resultante da crescente especialização, conduzindo à rutura curricular e à descontextualização do saber. Nesse cenário, a interdisciplinaridade surge como uma via para recuperar a dimensão concreta dos objetos de estudo e proporcionar uma compreensão mais integrada da realidade. Esta visão encontra eco em Japiassu (1976), para quem “a interdisciplinaridade se define e se elabora por uma crítica das fronteiras das disciplinas, de sua compartimentação, proporcionando uma grande esperança de renovação e de mudança no domínio da metodologia das ciências humanas” (p. 54). Tal crítica assenta na convicção de que a organização atual do saber, excessivamente compartimentada, compromete a sua relevância e aplicabilidade.

Face ao acelerado crescimento e diversificação do conhecimento, a escola tende a responder com a criação de novas disciplinas e a reformulação dos currículos. No entanto, Pombo e Lévy (1994) alertam que essa expansão contribui para acentuar a fragmentação. A interdisciplinaridade apresenta-se, assim, como alternativa viável, propondo a articulação de saberes numa lógica integradora. Para tal, “a interdisciplinaridade implicaria, portanto, alguma *reorganização* dos processos de investigação e/ou ensino, supondo um *trabalho continuado* de cooperação dos investigadores e/ou professores envolvidos” (Pombo, 2021, p. 38). Esta reorganização requer não só disponibilidade institucional, mas também um compromisso pessoal, revelando-se simultaneamente um desafio e uma oportunidade.

Não obstante, Pombo e Lévy (1994) identificam diversos obstáculos à implementação de práticas interdisciplinares, como a rigidez dos horários, a ausência de espaços adequados e a escassez de tempo para o trabalho colaborativo. Estes fatores dificultam o desenvolvimento de projetos comuns e a criação de uma cultura de partilha. Apesar das limitações, os autores reconhecem que todo “o bom professor pratica, necessariamente, pelo menos alguma interdisciplinaridade” (Pombo & Lévy, 1994, p. 17), sublinhando que a articulação de saberes tende a emergir naturalmente nas práticas pedagógicas, ainda que de forma não sistemática.

A interdisciplinaridade assume-se, assim, como uma resposta crítica a três desafios essenciais: a compartimentação do saber, a desconexão entre o ensino e a realidade social, e a limitação do desenvolvimento integral dos indivíduos (Japiassu, 1976). Conforme defende o autor, “trata-se de explorar as fronteiras das disciplinas e as zonas intermediárias entre elas” (Japiassu, 1976, p. 57), valorizando os espaços de transição como oportunidades privilegiadas para a inovação e a aprendizagem.

Em síntese, a interdisciplinaridade não deve ser encarada como um fim em si mesma, mas como uma estratégia metodológica que responde às exigências contemporâneas de complexidade, integração e contextualização do saber. Como afirmam Pombo e Lévy (1994), “a interdisciplinaridade é fenómeno largamente generalizado cujo sentido deverá ser entendido como uma tentativa de resposta à necessidade actual de reestruturação da instituição escolar face às determinações históricas, civilizacionais e epistemológicas que caracterizam o estado actual dos saberes” (p. 19). Esta visão atribui à interdisciplinaridade um papel transformador, tanto do ponto de vista epistemológico como pedagógico, tornando-a um instrumento essencial para a construção de uma escola mais coerente, crítica e significativa.

Durante as Práticas Pedagógicas I, II e III, a interdisciplinaridade assumiu-se como uma estratégia central de intervenção educativa, possibilitando a articulação intencional entre diferentes áreas do saber, nomeadamente a Matemática, o Estudo do Meio, a Expressão Artística e a Linguagem Oral e Escrita. Esta abordagem permitiu a conceção de propostas pedagógicas ajustadas às necessidades e interesses das crianças, promovendo aprendizagens mais significativas, envolventes e contextualizadas.

O cruzamento de saberes revelou-se essencial para estimular a motivação dos alunos, fomentar a cooperação entre pares e potenciar a construção ativa do conhecimento. A interdisciplinaridade materializou-se, assim, não apenas como um

conceito teórico, mas como uma prática pedagógica eficaz, com impacto direto na qualidade das experiências educativas das crianças.

Um exemplo concreto desta abordagem foi implementado no âmbito da Prática Pedagógica III, através da articulação entre o tema do Natal e os conteúdos relativos aos continentes e oceanos. Esta proposta permitiu explorar aprendizagens de diferentes áreas de forma integrada e significativa, proporcionando uma experiência enriquecedora, relevante e alinhada com os interesses da turma.

3.5. O Papel do Livro e da Leitura no Desenvolvimento Infantil

A promoção do gosto pela leitura e o desenvolvimento da literacia emergente são aspetos fundamentais na construção do percurso leitor da criança, iniciando-se desde os primeiros anos de vida. Gonçalves (2017) destaca que a leitura vai além do mero acesso ao conhecimento, assumindo-se como uma prática com forte dimensão cultural e social, capaz de desenvolver as competências dedutivas, perceptivas e intelectuais dos indivíduos, na medida em que representa uma atividade mental orientada para a construção de significados em diversos contextos socioculturais. Esta prática organiza ideias, facilita a formulação de hipóteses e estimula a confrontação de opiniões e experiências, competências essenciais para o desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo.

É neste contexto que se destaca a importância do contacto precoce com os livros e a criação de hábitos de leitura. Gomes (1996) refere que as “experiências de pré-leitura, tanto no meio familiar, como no jardim-de-infância, são um factor importante no sucesso educativo das crianças.” (p. 31). Para além do acesso físico aos livros, a experiência de leitura deve ser vivenciada num ambiente afetivo e estimulante, onde a criança possa explorar a imaginação, a linguagem e a criatividade. Moreira (2016) reforça esta ideia ao afirmar que “é importante que a criança tenha contacto desde cedo com livros (...) pois é através destas que a criança irá desenvolver a sua linguagem e o seu vocabulário” (p. 43).

A família assume um papel central neste processo, pois é o primeiro contexto social e afetivo da criança. Como lembra Santos (2000), é “no seio da família que a criança inicia, desde que nasce, o seu processo de desenvolvimento físico, mental, psicológico, afectivo e social” (p. 75), fazendo da influência familiar um elemento decisivo na formação dos seus comportamentos e atitudes. Contudo, a escola e os educadores complementam esta ação, promovendo experiências diversificadas de leitura que reforcem as competências da criança em contextos lúdicos e culturais.

A importância da literatura infantil enquanto recurso educativo e cultural não pode ser subestimada. Gonçalves (2017) destaca que a leitura “(...) desabrocha a emoção e a imaginação de seus praticantes além de ampliar a interpretação de cada um, enriquece os argumentos e os possibilita transpor seu ponto de vista (...)” (pp. 16-17). Este processo não só fortalece as competências cognitivas, mas também promove a formação de cidadãos críticos, capazes de analisar e questionar o mundo em que vivem. Rosado (2011) salienta ainda que a criança pode estabelecer contacto com os livros em diversos contextos, familiar, escolar, entre amigos ou na biblioteca, criando pontes entre o autor e o leitor que possibilitam o acesso ao pensamento, às emoções e às representações do outro. Neste sentido, a literatura infantil é um instrumento simbólico que amplia o horizonte cultural da criança, facilitando a compreensão da diversidade.

Além disso, Azevedo (2006) destaca que a literatura infantil contribui para o desenvolvimento da empatia e da sensibilidade face à diferença, valorizando-a como elemento enriquecedor no processo de construção da identidade e das relações interpessoais. Santos (2000) reforça que é “através da leitura que somos confrontados com ideias e mundividências que enriquecem o nosso património cultural e nos ajudam a reflectir a consolidar opiniões.” (p. 68).

Neste sentido, ao longo das práticas pedagógicas, especialmente nas PP I e II, procurei valorizar o livro e a leitura de histórias, reconhecendo a sua relevância no desenvolvimento de competências essenciais para a formação global da criança. Na PP I, recorri frequentemente aos livros como estratégia introdutória para diferentes temáticas, como foi o caso da plantação de uma horta ou do tema das baleias, criando momentos de exploração e descoberta que facilitaram a construção de novos conhecimentos. Já na PP II, continuei a utilizar obras literárias com o objetivo de motivar os alunos para a abordagem de novos conteúdos curriculares, bem como para assinalar momentos significativos, como o Dia do Pai. Na PP III, embora tenha continuado a reconhecer o valor dos livros, optei por diversificar as estratégias pedagógicas, procurando sair da minha zona de conforto e experimentar novas formas de introduzir temáticas, o que permitiu enriquecer a minha prática docente e alargar o leque de recursos didáticos utilizados em contexto educativo.

No que toca à sensibilização das crianças para a leitura, o papel dos livros é incontornável. Conforme referido pelo OCEPE (2017), é “através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética” (p. 66). Esta afirmação sublinha a importância dos livros não só como veículos de conhecimento,

mas também como instrumentos que despertam emoções e sensações estéticas desde tenra idade, fomentando o gosto pela leitura.

Paralelamente, Gonçalves (2017) aponta os múltiplos benefícios do hábito de ler, como sendo algo que “desenvolve um raciocínio conexo, além de cria um linguajar categórico aumenta o poder de concentração e a capacidade de resolver situações problemas.” (p. 16). Este desenvolvimento contribui para a autonomia, a confiança, a argumentação e a autorregulação emocional da criança, elementos essenciais para a sua formação integral. O autor reforça ainda que

Munir os sujeitos de estímulos literários consolidam beneficentemente as funções do cérebro, acumula conhecimento e prazer, se torna um ser com expressões próprias, bem informado, confiante em si mesmo, reforça a memória, aperfeiçoa seu dialeto, melhora seus argumentos, minimiza consideravelmente o nível de stress. (p. 22).

Por fim, Gonçalves (2017) afirma que incentivar a leitura desde cedo “faz brotar na essência dos sujeitos estímulos capaz de elucidar as indagações oriundas da convivência civil, da experiência de mundo além de desenvolver as habilidades individuais, coletivas, psicológicas e artísticas.” (p. 22), conduzindo ao “desabrochar da curiosidade, das emoções, das descobertas, das inspirações e do bem-estar” (pp. 18-19). Assim, fica claro que o livro e a leitura desempenham um papel fundamental no desenvolvimento infantil, sendo crucial garantir o acesso equitativo e experiências de leitura ricas desde a primeira infância.

Em síntese, a leitura e o contacto com os livros revelam-se instrumentos fundamentais para o desenvolvimento global da criança, promovendo competências cognitivas, linguísticas, sociais e emocionais. Desde os primeiros anos de vida, a literatura infantil desempenha um papel estruturante na construção do pensamento crítico, da criatividade, da imaginação e da sensibilidade estética. Através da mediação de educadores e professores, e com o envolvimento da família, é possível proporcionar experiências significativas que fomentam o gosto pela leitura e contribuem para a formação de leitores autónomos, reflexivos e culturalmente enriquecidos. As práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo do percurso formativo confirmam a relevância da integração do livro como recurso educativo, quer na introdução de novas temáticas, quer na criação de ambientes de aprendizagem ricos e estimulantes. Valorizar o livro na infância é, portanto, um investimento no futuro, na medida em que se promove o

desenvolvimento de sujeitos mais conscientes, empáticos e preparados para participar ativamente na sociedade.

3.6.A Importância dos Jogos no Desenvolvimento da Criança

O jogo constitui uma das expressões mais autênticas da infância, revelando-se essencial para o desenvolvimento global da criança. Esta atividade, espontânea e significativa, acompanha naturalmente o cotidiano infantil e surge como uma poderosa ferramenta de crescimento, aprendizagem e interação com o mundo. De acordo com Neto (2003), o “jogo é uma das formas mais comuns de comportamento da infância e altamente atractiva e intrigante para os investigadores interessados no domínio do desenvolvimento humano, educação, saúde e intervenção social” (p. 5). Esta afirmação sublinha o carácter transversal e multifacetado do jogo, cuja importância transcende o campo educativo, sendo reconhecida também na promoção da saúde e na intervenção social.

A relevância do jogo é igualmente consagrada em documentos internacionais orientadores dos direitos da criança. A Convenção sobre os Direitos da Criança, promovida pela UNICEF, reconhece “à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade” (UNICEF, 2019, p. 25), sublinhando o brincar como um direito fundamental. Este reconhecimento demonstra que o jogo não é apenas uma atividade opcional ou acessória, mas sim um elemento essencial para o bem-estar, a saúde mental e o desenvolvimento harmonioso da criança. Ainda no mesmo documento, reforça-se que “a educação deve destinar-se a: a) Promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicos na medida das suas potencialidades” (p. 24), enfatizando a articulação entre o desenvolvimento integral da criança e a vivência de experiências lúdicas. Esta articulação evidencia que o jogo deve ser reconhecido como uma componente estruturante do percurso educativo, pois potencia aprendizagens significativas e promove a expressão livre, a criatividade e o crescimento pessoal em todas as suas dimensões.

Mais do que uma atividade meramente recreativa, o jogo representa uma necessidade vital no quotidiano infantil, estando intimamente ligado ao bem-estar emocional, à aprendizagem ativa e ao desenvolvimento integral da criança. Nas palavras de Neto (2003),

o jogo não é só um direito é uma necessidade. Jogar não deve ser uma imposição, mas uma descoberta. Brincar/jogar não é só uma ideia é uma vivência. O jogo não

é um processo definido é um processo aleatório. Jogar/brincar não é só incerteza é uma forma acrescida de ganhar segurança e autonomia (p. 9).

Estas palavras revelam a natureza do jogo, enquanto experiência espontânea e criativa, que não pode ser reduzida a uma mera tarefa dirigida. O autor destaca ainda a importância do jogo como espaço de liberdade e descoberta, através do qual a criança constrói sentido sobre o mundo que a rodeia e sobre si mesma. Neste processo, o brincar surge como um meio privilegiado para adquirir competências sociais, emocionais e cognitivas, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, da confiança e da autorregulação. Assim, o jogo assume um papel estruturante na infância, pois contribui para que a criança se sinta segura, ouvida e capaz de agir no seu próprio percurso de aprendizagem.

A natureza do jogo está intrinsecamente associada a uma finalidade própria, não subordinada a resultados utilitários. Silveira e Cunha (2014, p. 40) recorrem à definição de arte proposta por Kant para descrever o jogo como “uma finalidade sem fim”, reforçando a ideia de que o seu valor reside na própria vivência e não na obtenção de um produto final. Huizinga (2000) também caracteriza o jogo como uma

atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida quotidiana” (p. 24).

O mesmo autor destaca ainda que “todo jogo tem suas regras. São estas que determinam aquilo que “vale” dentro do mundo temporário por ele circunscrito. As regras de todos os jogos são absolutas e não permitem discussão” (p. 12). Esta estrutura normativa confere ao jogo um caráter simbólico e regulado, no qual a criança aprende a respeitar limites e a interagir em contextos sociais partilhados.

Sob o ponto de vista cognitivo, o jogo assume-se como um potente catalisador da aprendizagem ativa, promovendo a construção significativa do conhecimento através da ação e da experiência. A sua natureza exploratória proporciona à criança oportunidades únicas para experimentar, errar, recomeçar e reinventar soluções, num ambiente seguro e motivador. Kishimoto (1994) destaca precisamente essa dimensão formativa ao afirmar que “o jogo favorece o aprendizado pelo erro e estimula a exploração e a solução de problemas” (p. 21). Esta perspetiva valoriza o erro não como fracasso, mas como parte integrante do processo de aprendizagem, encorajando o pensamento criativo, a autonomia

e o desenvolvimento de competências de autorregulação. Ao jogar, a criança experimenta sem receio de julgamento, constrói hipóteses, testa limites e desenvolve estratégias para ultrapassar obstáculos, num percurso de descoberta contínua que enriquece a sua experiência cognitiva.

Do ponto de vista do desenvolvimento intelectual e simbólico, o jogo revela-se igualmente estruturante, permitindo à criança interpretar, transformar e simbolizar o mundo que a rodeia. A partir da perspectiva construtivista de Piaget, referido por Mendonça (1994), o jogo pode ser classificado em três categorias fundamentais: os jogos de exercício, caracterizados pela repetição de ações sensório-motoras com fins exploratórios; os jogos simbólicos, em que a criança representa situações imaginadas; e os jogos de regras, marcados pela interiorização de normas sociais partilhadas. Esta categorização reflete a progressiva sofisticação do pensamento infantil, desde os primeiros anos de vida até à idade escolar, e evidencia o papel do jogo no desenvolvimento das funções cognitivas superiores. Em particular, os jogos simbólicos, predominantes entre os três e os seis anos, assumem um valor formativo significativo por favorecerem o desenvolvimento da função simbólica, a capacidade de representar mentalmente o que não está presente.

Como descreve Mendonça (1994),

o jogo simbólico é um jogo em que a criança faz de conta que é outrem ou se imagina numa situação ou atribui uma nova função a um objecto (...), imagina um mundo no qual ela pretende viver (...) e simula o real (modificando-o em função de necessidades) (p. 34).

Esta atividade, rica em criatividade e imaginação, permite à criança reinterpretar a realidade de acordo com as suas necessidades e desejos internos, demonstrando a sua capacidade para transformar o quotidiano em experiências significativas de aprendizagem e expressão.

A investigação de Bruner, Jolly e Sylva (2017) permite perceber que, apesar de inicialmente se ter centrado a atenção nos jogos simbólicos, os jogos de regras, característicos da idade pré-escolar e escolar, também incorporam elementos imaginativos. Isto demonstra que as fronteiras entre os diferentes tipos de jogo não são rígidas, havendo uma articulação entre regras e faz de conta em diversas experiências lúdicas.

No plano social, o jogo revela-se igualmente estruturante. Ao brincar em grupo, a criança aprende a respeitar turnos, a negociar, a cooperar e a resolver conflitos.

Desenvolve a linguagem, a empatia e a consciência do outro, competências fundamentais para a sua inserção social. Neste sentido, o jogo assume-se como um espaço privilegiado de socialização e construção da identidade.

A transversalidade do jogo às múltiplas dimensões do desenvolvimento impõe, no contexto educativo, uma valorização da sua presença intencional e pedagógica. O educador deve assumir o papel de facilitador, proporcionando contextos lúdicos ricos e significativos, que respeitem os interesses, os ritmos e as necessidades das crianças. Quando planeado com intencionalidade educativa, o jogo potencia aprendizagens profundas, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança.

Relativamente às práticas pedagógicas desenvolvidas, os jogos foram integrados como estratégia educativa em contextos de educação pré-escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico. A sua utilização visou promover o desenvolvimento de competências de forma lúdica, despertando simultaneamente o interesse, o envolvimento e a motivação para a aprendizagem. Esta abordagem mostrou-se eficaz e adequada aos contextos, sendo integrada de forma recorrente nas intervenções realizadas. Em coerência com os pressupostos teóricos, o jogo simbólico foi especialmente valorizado na educação pré-escolar, atendendo à centralidade da imaginação e da representação simbólica nesta faixa etária. Já nas práticas concretizadas no 1.º CEB, privilegiaram-se os jogos de regras, cuja estrutura favoreceu o desenvolvimento do raciocínio lógico, da cooperação e da compreensão de normas sociais, respondendo assim às especificidades das crianças em idade escolar.

Parte II. Enquadramento Metodológico

Capítulo IV – Metodologia de Investigação

O presente capítulo descreve a metodologia de investigação-ação desenvolvida no âmbito da PP I, abordando os seus fundamentos teóricos, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados adotados, bem como os procedimentos para a análise e interpretação dos mesmos.

4.1. A Investigação-Ação: Natureza e Objetivos

A Investigação-Ação (I-A) constitui uma metodologia que se distingue pela articulação entre a investigação e a intervenção, promovendo uma prática reflexiva orientada para a transformação da realidade educativa. De acordo com Fonseca (2012), trata-se de “uma metodologia de investigação que utiliza em simultâneo a Ação e a Investigação num processo cíclico, onde há uma variação progressiva entre a compreensão, a mudança, a ação e a reflexão crítica da prática docente” (p. 18). Esta definição evidencia a natureza integrada e dinâmica da I-A, que alia momentos de atuação prática com momentos de análise e reflexão, criando um processo contínuo de aprendizagem profissional.

Este processo metodológico desenvolve-se em fases contínuas, planificação, ação, observação, reflexão, avaliação e reformulação, que se interligam em ciclos sucessivos, dando origem a novas espirais de experiências reflexivas (Fonseca, 2012). Esta característica cíclica possibilita ao professor investigar a própria prática, testando e reajustando estratégias conforme os resultados e as necessidades do contexto educativo.

De acordo com este autor “as várias fases do processo de I. A. devem ser constantemente monitorizadas por uma variedade de mecanismos (questionários, diários, entrevistas, estudos de caso, entre outros)” (p. 24). Esta monitorização sistemática é essencial para garantir a recolha de dados fiáveis que sustentem decisões pedagógicas fundamentadas e conscientes, promovendo melhorias efetivas.

A I-A é, assim, uma metodologia que alia intencionalidade prática e transformação da realidade. Como afirmam Bogdan e Biklen (1994), a “investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (p. 292). Esta citação demonstra que a investigação com base nesta

abordagem não é neutra nem puramente acadêmica, mas sim orientada para a resolução de problemas concretos, com impacto direto nos contextos educativos e sociais.

Esta perspectiva é sustentada por Traqueia, Pacheco e Taveira (2021), os quais destacam que “a Investigação-Ação está relacionada com uma estratégia de recolha e análise de dados, com o objetivo de promover a mudança, no que diz respeito a um problema real relativo a um determinado meio social” (p. 40). Reforça-se assim o caráter aplicado da metodologia, orientada por questões reais e emergentes, assumindo um papel transformador nas práticas e nas estruturas em que se insere.

Os autores ainda ressaltam que “a investigação deve estar relacionada com a intenção de mudança, de transformação da realidade” (Traqueia et. al, 2021, p. 43), destacando a função emancipadora e crítica da I-A. Em suma, esta metodologia vai além de uma descrição do existente, procurando contribuir ativamente para uma melhoria, envolvendo os sujeitos no processo de mudança.

Neste sentido, a I-A pressupõe o envolvimento direto dos participantes no processo investigativo. Traqueia et al. (2021) salientam que esta metodologia valoriza a participação ativa dos envolvidos, que colaboram na identificação dos problemas, na definição das estratégias e na análise dos resultados, promovendo corresponsabilização e empoderamento. Esta dimensão participativa é igualmente sublinhada por Oliveira et al. (2004), ao referirem que a I-A “orienta-se claramente para o desenvolvimento de ações de conhecimento-intervenção nos sistemas sociais, com o objetivo de provocar mudanças durante as tentativas de encontrar respostas para os problemas dos grupos e da comunidade” (p. 29). Assim, a investigação é conduzida em conjunto com os sujeitos, o que contribui para uma prática mais ética, democrática e eficaz.

Outra dimensão essencial da I-A é a sua flexibilidade e disposição para ajustes contínuos. Segundo Máximo-Esteves (2008) trata se de “um processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (p. 82). Esta citação mostra que a metodologia está preparada para acolher a imprevisibilidade do quotidiano educativo, permitindo ao investigador adaptar o percurso conforme as necessidades e os desafios que surgem durante o processo.

A escolha do tema e das questões iniciais desempenha também um papel crucial neste processo. Segundo Clarke et. al (2020), a identificação de um tema relevante para a prática docente é essencial, pois orienta a formulação da questão de investigação e estrutura todo o percurso metodológico. A formulação da pergunta deve refletir não só o

conteúdo a investigar, como também a abordagem metodológica, distinguindo claramente a I-A da investigação tradicional (Máximo-Esteves, 2008). Como refere esta autora, mesmo que o investigador não tenha inicialmente uma ideia totalmente nítida sobre o percurso a seguir, tal não constitui um impedimento para avançar com o processo. Pelo contrário, a própria ação e reflexão contínua ajudam a clarificar e refinar os objetivos e os caminhos da investigação.

Após a definição do tema e da questão de investigação, delinea-se o plano de ação e iniciam-se as atividades investigativas. Clark et al. (2020) explicam que este percurso engloba, entre outras etapas, a recolha e análise de dados, a implementação de ações e a reflexão crítica sobre os resultados obtidos. Como afirmam os autores, planear com intenção significa traçar um caminho flexível, aberto a reformulações sempre que necessário. Assim, mesmo que o percurso se desenvolva de uma maneira distinta do previsto, o investigador deve ter a capacidade de redirecionar o foco e reformular a questão inicial, assegurando a pertinência da investigação.

No que respeita à fiabilidade dos dados recolhidos, a triangulação assume um papel determinante. Esta técnica, segundo Clark et al. (2020), consiste na utilização de múltiplas fontes ou métodos de recolha de dados (três ou mais) para garantir consistência e autenticidade. Ao recorrer à triangulação, o investigador consegue minimizar vieses interpretativos, consolidando a validade dos resultados e permitindo conclusões mais sólidas e credíveis.

Importa ainda destacar que a I-A não se restringe a um único ciclo. Tal como afirma Fonseca (2012), esta metodologia “não se limita a um único ciclo, o que permite aos participantes reajustes na ação. O que se pretende com esta metodologia é produzir mudanças nas práticas tendo em vista alcançar melhorias de resultados” (p. 21). Esta perspetiva enfatiza a ideia de melhoria contínua, fundamentada na reflexão sistemática e no ajustamento constante das práticas educativas.

Neste sentido, a I-A apresenta-se como uma estratégia poderosa de desenvolvimento profissional. Ao envolver-se ativamente no processo de investigação, o professor assume um papel reflexivo, crítico e interventivo, comprometido com a melhoria das suas práticas. Como defende Fonseca (2012), “o contributo da I.A na prática educativa pode e deve levar a uma participação mais ativa do professor como sujeito de mudança” (p. 22). Esta citação enfatiza que a I-A tem o potencial de transformar o professor num agente de inovação pedagógica, dotado de competências para analisar e melhorar a sua prática com base em evidências.

A relevância da I-A está também relacionada à sua orientação para objetivos concretos e significativos. Trata-se de uma metodologia que visa, como destaca Fonseca (2012), “aperfeiçoar e resolver os problemas sociais” (p. 19), ultrapassando os limites do campo acadêmico e respondendo às exigências reais dos contextos educativos. Assim, a I-A apresentasse particularmente pertinente no âmbito da formação de professores, pois contribui para o desenvolvimento de uma postura investigativa e transformadora.

Tripp (2005) complementa esta perspectiva ao referir que a I-A “utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática” (p. 447). Evidencia-se assim que a I-A assenta numa base científica sólida, utilizando métodos comprovados para sustentar intervenções práticas, o que reforça a sua credibilidade e eficácia no contexto educativo.

Concluindo, a Investigação-Ação desenvolve-se através da identificação de um problema, planeamento e implementação de ações, recolha e análise de dados e reflexão crítica, num ciclo contínuo e transformador. Ao integrar teoria e prática, esta metodologia promove uma educação mais participada, colaborativa e eficaz, contribuindo simultaneamente para o aperfeiçoamento da prática docente e para a construção de contextos educativos mais inclusivos e responsivos.

A I-A posiciona-se como uma metodologia participativa que visa, acima de tudo, a melhoria das práticas educativas, através de um processo reflexivo e sistemático que une a investigação e a intervenção. Esta abordagem procura, simultaneamente, compreender e transformar a realidade em que ocorre, estabelecendo uma ligação intrínseca entre o conhecimento produzido e a ação desenvolvida.

De acordo com Latorre (2003), a investigação-ação visa essencialmente promover a melhoria ou transformação das práticas sociais e educativas, enquanto proporciona uma compreensão mais profunda dessas mesmas práticas. Esta abordagem propõe também uma articulação contínua entre investigação, ação e formação, assumindo um carácter dinâmico e formativo. Além disso, valoriza o envolvimento ativo dos professores, conferindo-lhes um papel central no próprio processo investigativo.

Este tipo de investigação orienta-se claramente para a resolução de problemas concretos, surgindo da necessidade de refletir sobre as práticas e de as reformular com base em dados recolhidos de forma sistemática. Tal como afirma Coutinho (2014), “uma investigação envolve sempre um problema, seja ele (ou não) formalmente explicitado pelo investigador” (p. 53), sendo que esse problema deve ser analisado com profundidade e especificidade. Neste sentido,

é desejável que a definição do problema seja o mais específica possível, contendo os aspectos essenciais do estudo, ou seja, fazer referência ao que se estuda (objeto de investigação), com quem se vai levar a cabo a investigação (sujeitos) e como se estuda o problema (definição de variáveis). (Coutinho, 2014, p. 55)

A investigação-ação distingue-se, ainda, por pretender gerar conhecimento útil e aplicável, que contribua diretamente para a transformação do contexto educativo em que se insere. Como evidência o mesmo autor, um dos “propósitos de uma investigação é gerar informação que possa contribuir para uma melhor compreensão do fenómeno social em estudo, o que implica, necessariamente, identificar toda a investigação anterior relevante com a qual esse fenómeno se relaciona” (Coutinho, 2014, p. 63).

Para além da transformação da prática, outro objetivo central da investigação-ação é o desenvolvimento profissional dos docentes, através de processos contínuos de análise, reflexão crítica e aprendizagem colaborativa. Assim, os professores deixam de ser meros executores de saberes produzidos externamente e tornam-se criadores de conhecimento pedagógico, conscientes das suas ações e do impacto que as mesmas têm no contexto onde atuam.

4.2. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

A recolha de dados na investigação-ação abrange a utilização de variadas técnicas e instrumentos, selecionados de acordo com a relevância para o contexto investigado e os objetivos do estudo. Clarke et.al (2020) enfatizam que, após a definição dos métodos de recolha, a análise dos dados recolhidos permite desenvolver conclusões e refletir sobre as implicações para a prática educativa, sendo um processo indispensável para garantir a coerência e legitimidade da investigação.

No contexto da recolha de dados, Oliveira et. al (2004, p. 29) apontam que a investigação-ação pode recorrer a um conjunto variado de técnicas, juntando as mais comuns nas ciências sociais e na educação, como questionários e entrevistas, com outras menos frequentes, como a reconstrução experiencial e a observação participante. Os autores sublinham que a investigação-ação não se limita apenas a estratégias qualitativas, podendo também incluir métodos quantitativos para o tratamento dos dados, o que amplia o leque de instrumentos disponíveis e fortalece a análise.

Fonseca (2012) destaca que “as várias fases do processo de I. A. devem ser constantemente monitorizadas por uma variedade de mecanismos (questionários, diários,

entrevistas, estudos de caso, entre outros)” (p. 24). Esta monitorização contínua através de múltiplos instrumentos assegura que a investigação se mantém fiel ao seu propósito, permitindo a adaptação às necessidades do contexto.

A utilização diversificada de técnicas como entrevistas, questionários, observação direta ou participante e análise documental permite criar um arquivo de dados rico e multifacetado, essencial para uma compreensão aprofundada e rigorosa do fenómeno em estudo (Latorre, 2003). Estas técnicas permitem recolher dados de forma estruturada e detalhada, permitindo tanto o contacto direto com os participantes como a análise de fontes oficiais e complementares.

A diversidade de técnicas e instrumentos adotados possibilita a triangulação dos dados, uma estratégia que reforça a legitimidade dos resultados, ao permitir a verificação cruzada das informações provenientes de múltiplas fontes e métodos (Clarke et. al, 2020).

4.2.1. Observação Participante

A observação participante define-se por envolver um período prolongado de interações sociais intensas entre o investigador e os participantes, no próprio ambiente em que estão inseridos. Durante este processo, os dados são obtidos de forma sistemática, permitindo que o investigador se integre pessoalmente na vida das pessoas, “(...), de modo a partilhar as suas experiências.” (Fino, 2003, p. 4). De acordo com Fonseca (2012), a observação participante caracteriza-se como uma metodologia interativa e de natureza direta, uma vez que exige que o observador esteja presente e inserido nas situações que pretende estudar. Esta proximidade permite-lhe um contacto mais direto com os sujeitos e os acontecimentos, conduzindo assim a uma compreensão mais minuciosa da realidade observada.

Este método possibilita o conhecimento direto dos fenómenos tal como ocorrem no contexto em estudo, o qual é composto por um conjunto de condições que definem o espaço onde ocorrem as ações e interações. De acordo com Máximo-Esteves (2008), o conceito de contexto refere-se ao conjunto de condições que influenciam o ambiente onde se desenvolvem ações e interações humanas. Estas condições podem ser de natureza físico-geográfica, como os espaços e materiais disponíveis; histórico-cultural, como práticas e conhecimentos partilhados; ou social, como as interações entre as pessoas e os papéis que estas assumem. Estas características contextuais podem manifestar-se tanto

em ambientes mais restritos, como a sala de aula, como em realidades mais amplas, tal como a escola ou o agrupamento escolar.

Servindo-se da observação, “o investigador consegue documentar atividades, comportamentos e características físicas sem ter de depender da vontade e capacidade de terceiras pessoas” (Coutinho, 2014, p. 146).

A observação exige uma capacidade que, embora natural, requer treino constante e aprendizagem prática, pois só se aprimora com a prática regular. Para evitar dispersões durante a observação, “a regra de ouro para evitar a dispersão é a concentração da atenção nas questões formuladas” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87).

Nesse sentido, importa reconhecer que a observação participante, ao exigir envolvimento direto com o grupo observado, não se apresenta como uma prática única, podendo desdobrar-se em diferentes modalidades consoante o grau de participação do investigador.

Fino (2003) define a observação periférica como aquela em que o investigador adota uma postura distanciada e participa de forma limitada, geralmente para preservar a objetividade da análise. Em contraste, na observação ativa, o investigador envolve-se mais diretamente nas dinâmicas do grupo, embora sem abdicar da distância necessária à interpretação crítica. Esta modalidade, segundo o autor, apresenta riscos particulares em contextos educativos, pois pode influenciar os próprios fenómenos em estudo. Já a observação completa, também descrita por Fino (2003), reconhece a tensão constante entre o envolvimento e o distanciamento, distinguindo dois perfis: os observadores externos, que integram o contexto apenas durante a investigação, e os internos, que dele já fazem parte e nele permanecem após o término do estudo.

No contexto da investigação-ação, a observação direta assume um papel central, uma vez que permite acompanhar de perto as ações dos participantes e as suas relações com o meio envolvente. Nesta abordagem, o investigador é um participante ativo no processo, podendo obter informações através de anotações em diário de bordo ou através de registos de áudio e de vídeo, o que enriquece a compreensão da dinâmica observada (Traqueia et al., 2021). Assim, o investigador envolve-se ativamente no grupo observado, desempenhando um papel semelhante ao dos restantes membros. Esta imersão tem como finalidade compreender os fenómenos a partir de uma perspetiva interna, garantindo simultaneamente a objetividade e a credibilidade próprias da investigação social (Coutinho, 2014).

Concluindo, a observação participante revela-se uma metodologia fundamental no âmbito da investigação-ação, pela sua capacidade de oferecer uma compreensão detalhada dos fenómenos educativos, tal como ocorrem no seu contexto natural. A imersão do investigador no ambiente observado, aliada à sua participação ativa, favorece uma perceção mais autêntica e sensível das dinâmicas sociais, culturais e pedagógicas em jogo. Esta abordagem permite não só o registo direto de comportamentos e interações, como também a análise crítica das condições contextuais que influenciam as ações humanas. Desta forma, a observação participante constitui um recurso valioso para a reflexão e transformação das práticas educativas.

No âmbito da PP I, a observação participante constituiu uma ferramenta indispensável para conhecer de forma detalhada o grupo de crianças e o contexto educativo em que me inseri. Ao assumir simultaneamente o papel de observadora participante, tive a oportunidade de me integrar nas rotinas diárias da sala, estabelecendo relações de proximidade com as crianças e com a equipa pedagógica, enquanto observava atentamente as dinâmicas, os comportamentos e as interações que ocorriam no quotidiano. Esta experiência permitiu-me compreender de que forma o grupo funcionava, quais os seus interesses, gostos e necessidades, bem como os momentos e contextos que mais promoviam o envolvimento das crianças.

Ao longo deste processo, fui registando regularmente as observações no diário de bordo, onde anotava episódios significativos, reações às propostas educativas e preferências individuais e coletivas. Estes registos tornaram-se fundamentais para identificar padrões de comportamento, estratégias de comunicação entre pares e com os adultos, e também para perceber como cada criança participava nas atividades propostas. Paralelamente, permitiram-me conhecer melhor as rotinas da sala, bem como as práticas pedagógicas da educadora cooperante, o que contribuiu para que a minha intervenção fosse mais ajustada, intencional e contextualizada.

A observação participante, para além de me aproximar da realidade educativa, ajudou-me a desenvolver um olhar mais atento, crítico e sensível sobre os fenómenos pedagógicos. Esta experiência foi decisiva para sustentar as decisões tomadas ao longo da intervenção e para reforçar a importância de uma postura reflexiva e investigativa na construção de práticas pedagógicas conscientes e significativas.

4.2.2. Registos Fotográficos

Os registos fotográficos constituem uma parte significativa na investigação-ação, uma vez que permitem documentar visualmente o contexto e as práticas educativas. Tal como refere Fonseca (2012, p. 26), “são fiáveis, credíveis e permitem uma análise retrospectiva dos assuntos”, tornando-se, por isso, uma ferramenta substancial na recolha e estudo de dados.

A integração da máquina fotográfica na rotina da sala de aula leva a que o seu uso não se revele intrusivo nem altere o ambiente natural da prática pedagógica. Como explica Máximo-Esteves (2008, p. 91), “quando o professor utiliza regularmente a máquina fotográfica na sala, o seu uso como instrumento de investigação insere-se na rotina da aula, não sendo, por tal, um recurso intrusivo”. Este aspeto é essencial para garantir a espontaneidade e autenticidade dos dados arrecadados.

Para além do seu valor documental, as fotografias podem ser utilizadas para “(...) ilustrar, demonstrar e exibir, como acontece habitualmente nas exposições retrospectivas de qualquer projecto ou período escolar” (Máximo-Esteves, 2008, p. 91), desempenhando assim um papel comunicativo e pedagógico. Contudo, apesar da sua utilidade, as imagens são amplamente consideradas “fontes secundárias”, funcionando como complemento a outros instrumentos de recolha de dados.

Segundo Latorre (2003), a fotografia é uma técnica cada vez mais utilizada na investigação-ação, sendo entendida como um documento, artefacto ou prova da conduta humana. Deste modo, os registos fotográficos tornam-se ferramentas valiosas na análise das interações e do ambiente educativo.

Por fim, é indispensável assegurar uma organização rigorosa destes dados visuais. As fotografias devem ser “(...) datadas e referenciadas espacialmente” (Máximo-Esteves, 2008, p. 91), isto é, devem incluir informações claras sobre o momento e o local em que foram captadas, garantindo assim a sua contextualização na investigação. Simultaneamente, importa respeitar os princípios éticos, como o consentimento informado dos participantes e a salvaguarda da sua privacidade, assegurando assim um uso responsável e ético das imagens obtidas.

Em síntese, os registos fotográficos apresentam um papel valioso na investigação-ação, ao permitirem uma documentação visual fiel das práticas pedagógicas e do contexto educativo, sem interferir na naturalidade das interações. A sua integração regular no quotidiano da sala de aula favorece a espontaneidade dos momentos captados,

assegurando a autenticidade dos dados recolhidos. Para além da sua função documental, as fotografias possuem também uma dimensão pedagógica e comunicativa, ao contribuírem para a reflexão e partilha dos processos educativos. No entanto, o seu valor analítico depende de uma organização criteriosa e do cumprimento de princípios éticos fundamentais, como a proteção da identidade dos participantes. Assim, enquanto complemento de outras técnicas de recolha de dados, os registos fotográficos complementam a investigação, oferecendo novas perspetivas sobre as práticas e os contextos observados.

No contexto da prática pedagógica, os registos fotográficos assumiram um papel particularmente útil e enriquecedor, ao permitirem captar, de forma discreta e natural, momentos autênticos de aprendizagem, interação e participação das crianças. A sua integração no quotidiano da sala de aula revelou-se essencial para garantir a espontaneidade dos comportamentos, contribuindo para a recolha de dados genuínos e significativos. Para além de documentar as atividades realizadas, esta prática possibilitou uma reflexão sobre as dinâmicas do grupo, permitindo ajustar as intervenções pedagógicas de forma mais consciente e intencional. Simultaneamente, as fotografias funcionaram como um recurso valioso na partilha do processo educativo com a equipa pedagógica e com as famílias, promovendo uma comunicação mais próxima, transparente e colaborativa. A organização criteriosa dos registos, aliada ao cumprimento rigoroso dos princípios éticos, reforçou a perceção da fotografia não apenas como instrumento de documentação, mas também como uma poderosa ferramenta de análise e valorização das práticas educativas desenvolvidas.

4.2.3. Diários de Bordo

Os diários de bordo são instrumentos fundamentais no âmbito da investigação-ação, possibilitando ao investigador acompanhar e refletir sistematicamente sobre o desenvolvimento das suas práticas pedagógicas. Este tipo de registo pessoal facilita a recolha contínua de dados, através de descrições detalhadas de acontecimentos, interações e sentimentos, funcionando como uma ponte entre a experiência vivida e a análise crítica da mesma.

Para além do registo descritivo, os diários de bordo estimulam uma dimensão reflexiva essencial ao desenvolvimento profissional do professor-investigador. Como referem Traqueia, Pacheco e Taveira (2021, p. 45), trata-se de uma “técnica narrativa que

tem como propósito o registo de observações e reflexões do próprio investigador e que se revelam um elemento promotor do desenvolvimento do pensamento crítico”. Esta ideia sublinha que, mais do que simplesmente anotar o que se observa, o diário de bordo convida à análise e à problematização dos acontecimentos educativos, o que contribui para uma postura investigativa consciente e transformadora.

Além disso, este instrumento permite observar os fenómenos tal como ocorrem no seu contexto natural, sem manipulações nem intervenções artificiais. Neste sentido, pode ser associado à chamada observação naturalista, como destaca Coutinho (2014, p. 147): “neste tipo de observação, o investigador observa o que acontece “naturalmente” e daí ser também designada observação naturalista, sendo um dos instrumentos preferencialmente usados na investigação qualitativa.” Esta perspetiva evidencia a autenticidade dos dados recolhidos, já que o investigador se insere no ambiente educativo de forma contínua e próxima, captando os comportamentos e eventos tal como surgem no quotidiano escolar.

Fonseca (2012) salienta que este tipo de instrumento possui grande credibilidade, uma vez que permite uma análise retrospectiva dos assuntos registados. Esta análise torna-se particularmente relevante quando os dados escritos são confrontados com outras fontes, como fotografias, grelhas ou entrevistas, contribuindo para a triangulação da informação. Por seu turno, Máximo-Esteves (2008) destaca que, tal como os registos fotográficos, os diários devem ser organizados com rigor, datados e referenciados espacialmente, garantindo-se uma contextualização clara e precisa da informação recolhida. Esta exigência de organização reforça a validade dos dados e facilita a sua análise ao longo do processo investigativo.

Deste modo, os diários de bordo possuem um papel duplo: por um lado, permitem registar a realidade tal como ela se apresenta; por outro, oferecem ao investigador uma oportunidade privilegiada de pensar criticamente sobre a sua prática, identificar padrões, refletir sobre decisões e ajustar estratégias. São, portanto, meios essenciais para a compreensão detalhada do contexto educativo e para a construção de uma prática pedagógica fundamentada, consciente e em permanente evolução.

Ao longo da prática pedagógica, o diário de bordo revelou-se um instrumento indispensável no desenvolvimento de uma postura reflexiva e investigativa. O registo sistemático das experiências vividas em sala de aula, incluindo episódios de aprendizagem, dificuldades encontradas e emoções sentidas, permitiu-me analisar de forma mais consciente as minhas decisões pedagógicas. Esta escrita contínua e

estruturada ajudou-me a identificar estratégias mais eficazes e a repensar práticas menos bem-sucedidas, contribuindo para um aperfeiçoamento progressivo da intervenção educativa. A possibilidade de rever os registos ao longo do tempo reforçou ainda a importância da análise retrospectiva, permitindo-me observar a minha própria evolução enquanto futura profissional de educação. Deste modo, o diário de bordo não foi apenas um espaço de documentação, mas um verdadeiro motor de reflexão, aprendizagem e crescimento profissional.

4.2.4. Produções das Crianças e Alunos

As produções das crianças constituem uma prática de observação e análise amplamente utilizada por professores atentos ao ritmo e sentido das aprendizagens dos seus alunos. Embora esta técnica não exija um treino especializado, requer cuidados específicos, como a organização sistemática, a datação dos trabalhos e a sua conservação ao longo do tempo, de modo a transformá-los em fontes valiosas de informação (Máximo-Esteves, 2008).

Segundo Máximo-Esteves (2008), quando a investigação se centra na aprendizagem dos alunos, torna-se essencial recorrer à análise dos artefactos que estes produzem, os quais integram o corpo principal da investigação. Tal como refere a autora, “a análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos. O corpus da análise é constituído pelos produtos elaborados por cada criança e previamente arquivados nos denominados portfólios” (p. 92). Esta perspetiva demonstra a importância dos portfólios enquanto instrumentos de registo e reflexão ao permitem acompanhar, de forma organizada e contínua, o desenvolvimento individual de cada criança.

Através de uma análise cuidada e metódica dessas produções, os professores conseguem aceder a indícios relevantes sobre o modo como as crianças pensam, resolvem problemas e constroem o seu conhecimento. O estudo dos portfólios não só proporciona uma visão ampla do percurso de aprendizagem dos alunos, como também constitui uma oportunidade de reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas. Neste processo, torna-se crucial adotar uma postura de distanciamento analítico, capaz de tornar visível o que, na prática quotidiana, pode passar despercebido. Concomitantemente, a qualidade da

investigação é significativamente potencializada quando ocorre partilha e colaboração entre os intervenientes no processo educativo (Máximo-Esteves, 2008).

Durante a prática pedagógica as produções realizadas pelas crianças revelaram-se fundamentais para compreender o seu nível de aprendizagem e desenvolvimento. Através dos desenhos elaborados após a leitura de histórias, por exemplo, foi possível perceber se tinham compreendido os conteúdos, observando, por exemplo, se representavam corretamente as personagens ou os momentos principais do enredo. Para além disso, a forma como desenhavam permitiu avaliar o seu progresso na representação do corpo humano, verificando se já incluíam elementos como a cabeça, o tronco e os membros. Neste processo, os portefólios foram uma ferramenta valiosa, pois permitiram acompanhar, de forma organizada e contínua, a evolução de cada criança, tornando visível o desenvolvimento das suas competências ao longo do tempo.

4.3. Análise e Tratamento de Dados

A análise e o tratamento dos dados na investigação qualitativa são etapas fundamentais que permitem conferir sentido e legitimidade às informações recolhidas ao longo do processo investigativo. Em particular, na investigação-ação, esta fase assume um papel determinante, uma vez que permite ao investigador interpretar os dados à luz dos objetivos definidos e das questões formuladas, orientando a ação pedagógica e contribuindo para a transformação da prática.

Trata-se de um processo dinâmico e constante de recolha, interpretação e reformulação, típico da investigação-ação, no qual o investigador analisa os dados de forma sistemática, procurando significados que sustentem a reflexão e suportem a tomada de decisões. Segundo Latorre (2003), a análise dos dados envolve tarefas como a sua compilação, redução, representação, validação e interpretação, sendo um processo criativo que permite extrair significados relevantes, evidências e provas dos efeitos do plano de ação. O autor destaca que “a tarefa de analisar e interpretar dá sentido à informação obtida” (Latorre, 2003, p. 83), o que requer uma postura reflexiva que vá além da simples descrição dos dados.

Num momento posterior à recolha dos dados, torna-se crucial refletir sobre a melhor forma de os interpretar. De acordo com Latorre (2003), trata-se de “pensar como vai interpretar a informação, imaginar os distintos modos de interpretar os dados” (p. 82). É nesse contexto que o investigador procede a uma leitura atenta dos documentos

recolhidos, como entrevistas, notas de campo ou diários, sublinhando as passagens mais relevantes e efetuando as primeiras anotações. Esta leitura exploratória permite a emergência de ideias e temas iniciais, levando à compreensão dos significados atribuídos pelos participantes às suas ações e palavras.

Nesta fase, o processo de condensação torna-se particularmente importante. Tal como explica Máximo-Esteves (2008), “a condensação é um processo que procura sintetizar os significados essenciais contidos nas notas de campo, nos diários, ou na narrativa proveniente das entrevistas em profundidade” (p. 104). Esta prática procura, portanto, preservar a essência do fenómeno estudado, mantendo-se fiel ao discurso dos participantes, enquanto facilita a identificação dos temas centrais que emergem da análise.

Simultaneamente, a categorização constitui uma etapa estruturante na análise qualitativa. Segundo Máximo-Esteves (2008), este processo assenta na “codificação do texto em categorias que podem ser interpretadas num modo narrativo ou reduzidas a tabelas ou quadros” (p. 104). Esta metodologia permite não apenas reduzir e organizar o texto, mas também identificar padrões, ruturas e inter-relações, o que confere maior sistematização e profundidade à análise.

Outro elemento essencial é a estruturação narrativa, que visa organizar os significados de forma coerente e cronológica. Máximo-Esteves (2008) refere que esta técnica “é um processo analítico dirigido para a organização temporal e social dos significados dispersos ao longo do texto das entrevistas” (p. 105), permitindo reconstituir as vivências dos participantes e compreender os fenómenos a partir da sua própria lógica interna.

A triangulação revela-se, neste contexto, como uma estratégia indispensável para garantir a credibilidade dos resultados. Coutinho (2014) define a triangulação como a combinação de diferentes pontos de vista, métodos e materiais empíricos, estratégia essa que contribui para “acrescentar rigor, amplitude e profundidade à investigação” (p. 262). A autora acrescenta ainda que esta técnica permite “obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa do fenómeno a analisar” (p. 262), sendo particularmente útil quando surgem aparentes contradições entre fontes de dados, visto que estas diferenças podem estimular a reanálise e conduzir a uma interpretação mais profunda.

Desta forma, a análise e o tratamento dos dados na investigação qualitativa requerem um olhar atento, crítico e reflexivo por parte do investigador. Ao dar voz aos

participantes e interpretar os significados subjacentes às suas experiências, favorece-se o desenvolvimento de conhecimento relevante e para a melhoria contínua da prática pedagógica.

Durante a prática pedagógica, a análise e o tratamento dos dados revelaram-se um processo exigente, mas enriquecedor. A necessidade de interpretar os registros de forma crítica e sistemática conduziu a uma observação mais atenta e intencional da realidade educativa, permitindo identificar aspectos significativos que, por vezes, poderiam passar despercebidos numa análise mais imediata. A leitura cuidada dos diários de bordo e das reflexões neles registadas, aliada à observação e análise das produções das crianças e aos registos fotográficos, possibilitou o reconhecimento de padrões, dificuldades e progressos, servindo de base a decisões mais conscientes e fundamentadas ao longo da intervenção. Esta etapa do processo investigativo revelou-se, assim, essencial para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais reflexiva, evidenciando o valor da investigação-ação enquanto instrumento de transformação e de crescimento profissional.

Parte III – Intervenção Pedagógica⁵

Capítulo V – Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar

A PP I decorreu entre os dias 2 de outubro e 4 de dezembro, representando o meu primeiro contacto com a realidade educativa em contexto pré-escolar. Durante este período, tive a oportunidade de observar, participar ativamente no quotidiano da sala e implementar estratégias pedagógicas ajustadas às necessidades do grupo.

Neste capítulo, apresento a caracterização da instituição de ensino, do meio envolvente e do ambiente educativo, abordando a organização do espaço e do tempo pedagógico. De seguida, descrevo as particularidades do grupo com o qual trabalhei e exponho o projeto de I-A desenvolvido, relatando também momentos de aprendizagem significativos, concluindo com uma reflexão sobre esta experiência.

5.1. Organização do Ambiente Educativo

5.1.1. Caracterização do Meio Envolvente

O meio envolvente constitui um elemento fundamental no processo educativo, especialmente na pedagogia da infância, onde o contexto é entendido como uma teia de relações e influências que moldam as experiências de aprendizagem. Como referem Oliveira-Formosinho et al. (2007), “em pedagogia, particularmente na pedagogia da infância, falamos muito de contexto: o contexto-sala de atividades, o contexto-escola, o contexto familiar, contexto comunitário” (p. 26). Esta visão integradora reconhece que o desenvolvimento das crianças ocorre em estreita relação com os espaços que habitam e as comunidades com que interagem. Assim, os hábitos e comportamentos individuais e de grupo não podem ser compreendidos isoladamente, mas como resultado da interação com o seu “espaço vital” (Oliveira-Formosinho et al., 2007, p. 27).

⁵ Em conformidade com o parecer do Encarregado de Proteção de Dados da Universidade da Madeira, datado de 13 de julho de 2023, e no respeito pelos princípios gerais de Proteção de Dados Pessoais aplicáveis aos trabalhos académicos realizados pelos alunos desta instituição, o presente relatório assegura o cumprimento do princípio da confidencialidade e do anonimato dos participantes. Assim, foram omitidos todos os nomes e demais informações que possam permitir a identificação de pessoas, entidades ou instituições envolvidas na intervenção pedagógica desenvolvida pela estagiária.

Neste sentido, o meio envolvente da escola onde realizei o estágio da PP I desempenha um papel relevante na formação das crianças e no apoio às suas famílias. Esta escola está situada na freguesia de São Martinho, a cerca de 3,9 km do centro do Funchal, e insere-se num contexto urbano com uma ampla e diversificada rede de infraestruturas. A tabela seguinte apresenta, ordenadamente, as principais instituições e serviços presentes na envolvência da escola:

Figura 2

Distribuição dos serviços no meio local

Área	Instituições/Infraestruturas
Saúde	- Farmácias; - Centro de saúde; - Espaços de bem-estar;
Desporto	- Clubes desportivos; - Pavilhão; - Estádio; - Campos polivalentes; - Centro de ténis; - Centro de atletismo;
Educação	- Estabelecimentos de educação pré-escolar, ensino básico, ensino secundário e educação sénior.
Restauração	- Restaurantes; - Churrascarias.
Alojamento	- Hotéis; - Residenciais; - Casas de alojamento local; - Unidades de turismo rural;

Esta diversidade de equipamentos e serviços reflete uma comunidade envolvente ativa e bem estruturada, que contribui diretamente para o bem-estar das famílias e para o sucesso educativo das crianças. As infraestruturas de saúde asseguram o acesso a cuidados de proximidade; os espaços desportivos promovem estilos de vida saudáveis e a socialização; os estabelecimentos de ensino garantem a continuidade dos percursos escolares; e os setores da restauração e alojamento dinamizam a economia local.

Desta forma, o meio envolvente da escola é um recurso educativo de excelência, favorecendo uma colaboração entre a escola, as famílias e a comunidade. A qualidade e diversidade das infraestruturas disponíveis proporcionam condições favoráveis ao desenvolvimento integral das crianças ao criarem um ambiente propício à aprendizagem, ao bem-estar e à cidadania ativa.

5.1.2. Caracterização da Instituição de Ensino

A caracterização da instituição de ensino constitui um elemento indispensável na análise do contexto educativo, possibilitando o entendimento da realidade escolar onde as práticas pedagógicas ganham forma. Esta compreensão revela-se particularmente relevante na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, visto que a proximidade com a comunidade, os recursos disponíveis e a organização interna da escola influenciam diretamente o quotidiano educativo e as oportunidades de aprendizagem das crianças.

O ambiente educativo deve ser concebido enquanto um espaço dinâmico e intencional, capaz de responder às necessidades do grupo e de promover experiências pedagógicas significativas. Como referido por Silva et al. (2016), “considera-se o ambiente educativo como o contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (p. 5). Este ambiente não se restringe ao espaço físico, integra também as relações interpessoais, os recursos disponíveis, as rotinas e os valores que orientam a prática pedagógica.

Neste sentido, o estabelecimento educativo deve “organizar-se como um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, proporcionando também oportunidades de formação dos adultos que nele trabalham” (Silva et al., 2016, p. 23). Por meio de uma organização intencional do espaço, do tempo e das relações interpessoais, promovem-se vivências enriquecedoras para todas as crianças. Conforme sublinha Silva et al. (2016), as “relações e as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, (...) constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento” (p. 8), evidenciando a relevância do ambiente relacional e afetivo no processo educativo.

Adicionalmente, torna-se essencial uma abordagem inclusiva e colaborativa por parte das instituições educativas, na qual crianças, famílias e profissionais se sintam

acolhidos, valorizados e envolvidos nos processos educativos. Tal perspetiva requer o desenvolvimento de um trabalho colaborativo e integrado entre profissionais, o reconhecimento das famílias enquanto parceiras no processo educativo e a construção de uma relação próxima com a comunidade envolvente, rentabilizando os seus recursos. Estes aspetos devem ser planificados e avaliados de forma contínua, com a participação de todos os intervenientes, garantindo uma melhoria permanente dos ambientes educativos (Silva et al., 2016, p. 10).

No âmbito da Prática Pedagógica I, a instituição de educação pré-escolar e ensino básico situa-se na freguesia de São Martinho, no concelho do Funchal, organizada em três edifícios distintos. O edifício principal acolhe as turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e uma sala de pré-escolar, enquanto os dois edifícios complementares, localizados nas imediações, destinam-se unicamente às salas de creche e de jardim de infância. Tendo em conta que o estágio decorreu no edifício principal, a caracterização a seguir apresentada foca-se exclusivamente neste espaço, visto que foi aí que ocorreu o contacto direto com a dinâmica pedagógica e estrutural da instituição.

O edifício principal concentrava o núcleo central das atividades letivas, destacando-se pela localização estratégica e pelos recursos disponibilizados. A sua infraestrutura foi concebida para favorecer a aprendizagem, integrando salas de aula devidamente equipadas, espaços administrativos e áreas comuns destinadas a atividades extracurriculares e ao recreio.

O ambiente escolar pautava-se por um compromisso evidente com a qualidade educativa, refletido na dedicação dos profissionais e no envolvimento ativo dos alunos, o que favorecia a criação de um clima propício à aprendizagem, assente na criatividade e na cooperação. Nesse contexto, a organização dos espaços e recursos no edifício principal desempenhava um papel crucial, suportando a diversidade das atividades letivas e contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos. Em seguida, apresenta-se uma síntese dos principais espaços e recursos disponíveis neste edifício.

Figura 3*Estrutura do estabelecimento educativo*

Categoria	Espaços/Recursos Disponíveis
Áreas Letivas	- 7 salas de aula para o 1.º Ciclo; - 1 sala para a Educação Pré-Escolar
Espaços Especializados	- Sala do Futuro; - Sala de TIC; - Sala de Música
Expressões Artísticas	- Sala de Expressão Musical e Dramática; - Sala de Expressão Plástica
Apoio ao estudo e Intervenção	- 2 Salas de Estudo; - Sala de Apoio Pedagógico (Ensino Especial); - 3 Salas para Atividades de Apoio e Clubes
Serviços de Apoio	- Biblioteca (acervo limitado); - Sala de apoio à biblioteca; - Reprografia
Instalações Complementares	- Refeitório; - Cozinha; - 4 Arrecadações
Espaços para o Pessoal	- Sala de Professores/Educadores; - Gabinete de Direção; - Secretaria; - Vestiário; - Bar
Espaço Polivalente	- Salão Polivalente (atividades festivas, recreio em dias de chuva, ginásio)
Instalações Sanitárias	-3 para alunos do 1.º Ciclo; - 1 para Pré-Escolar; - 3 para docentes; - 1 para não docentes
Espaços Exteriores	- 3 para alunos do 1.º Ciclo; - 1 para Pré-Escolar; - 3 para docentes; - 1 para não docentes

Para além da sua função pedagógica, a instituição assume um papel ativo na relação com a comunidade, promovendo reuniões e iniciativas que incentivam a

participação de alunos, famílias e profissionais, levando a um robustecimento da comunidade educativa.

5.1.3. Projeto Educativo de Escola

O PEE constitui um instrumento orientador importante da ação pedagógica e organizacional de uma instituição escolar, promovendo a identidade, a missão, os valores e os objetivos estratégicos que norteiam a sua prática. Este documento, elaborado com base num processo participativo e colaborativo, envolve toda a comunidade educativa, docentes, não docentes, alunos, famílias e entidades locais, incentivando uma gestão democrática e centrada nas necessidades reais do contexto onde a escola se insere.

Conforme definido no Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de junho, o PEE é um “documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de quatro anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa” (p. 4397). Este instrumento deve, assim, refletir a autonomia da escola, sendo construído em função das orientações do sistema educativo, dos recursos disponíveis e das necessidades do meio escolar e da comunidade local. Assume-se como um plano de ação a médio prazo, coordenando os princípios pedagógicos com a visão estratégica da instituição.

No caso da escola onde decorreu a prática pedagógica, o PEE em vigor abrange o período de 2020 a 2024 e tem como tema orientador “Escola em valores: Crescer com resiliência, liberdade e equidade”. Esta temática expressa o compromisso da instituição com a formação global dos alunos, orientando a sua ação educativa para a potencialização de competências pessoais, sociais e cognitivas que permitam às crianças e jovens crescerem num ambiente que valoriza a justiça, a responsabilidade e a capacidade de enfrentar desafios com perseverança.

A missão da escola é focada na promoção da formação e no desenvolvimento global de cada criança e aluno, com a finalidade de os capacitar para uma participação plena na sociedade, enquanto indivíduos autónomos, livres e solidários. Esta missão norteia as práticas educativas, valorizando uma abordagem centrada no aluno e promotora de cidadania, bem como do seu desenvolvimento integral. De forma complementar, a visão da escola aponta para a ambição de se afirmar como uma referência no contexto

educativo local, distinguindo-se pela qualidade das práticas pedagógicas e pelo contributo para a formação de cidadãos democráticos, inclusivos, críticos e criativos.

Neste quadro, os valores assumem um papel vital na definição da identidade educativa da instituição, estruturando a sua ação pedagógica com base em princípios éticos, humanos e democráticos. A escola compromete-se, assim, com uma educação orientada para a valorização da formação integral dos alunos, promovendo valores como a responsabilidade, a tolerância, o respeito, a solidariedade, a cooperação, a equidade e a amizade. Estes princípios direcionam não só as práticas pedagógicas, como também as dinâmicas relacionais no seio da comunidade educativa, contribuindo para a construção de um ambiente escolar inclusivo e respeitador das diferenças individuais.

A criação de um contexto educativo seguro, afetivo e estimulante, bem como o envolvimento ativo das famílias e da comunidade no percurso escolar das crianças, são também pilares do PEE. Acresce ainda a valorização de uma abordagem inclusiva e equitativa, através da aplicação de metodologias diversificadas e de estratégias pedagógicas ajustadas à heterogeneidade dos alunos, sendo que a meta é garantir o sucesso educativo de todos.

5.1.4. Organização do Espaço Educativo

A organização do espaço educativo constitui-se como um elemento estruturante no desenvolvimento curricular, exercendo uma influência direta nas atividades realizadas, nos processos de aprendizagem e nas escolhas das crianças. A estruturação do grupo, aliada à disposição do espaço e dos materiais, contribui para a criação de experiências pedagógicas significativas (Lima, 2018). Neste âmbito, importa reconhecer que o ambiente educativo possui uma função pedagógica relevante, tanto para as crianças como para os profissionais, pelo que a sua organização e os recursos disponíveis devem ser criteriosamente planejados, de forma a potenciar o seu impacto no desenvolvimento infantil. Como referem Silva et al. (2016), a “organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (p. 26).

Neste sentido, Zabalza (1992) define o espaço educativo como “uma *estrutura de oportunidades*”, sublinhando que é “uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das actividades instrutivas” (p.

120). Para além do seu valor funcional, o espaço assume igualmente um carácter simbólico: “um contexto de significações. A distribuição e o equipamento do espaço escolar acabam por ser o cenário em que actuam as figuras das mensagens educativas” (Zabalza, 1992, p. 121). Assim, o espaço educativo não deve ser entendido como um mero suporte físico, mas antes como um contexto onde se expressam e concretizam intenções pedagógicas. Zabalza (1998) acrescenta ainda que

a Educação Infantil possui características muito particulares no que se refere à organização dos espaços: precisa de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados (facilmente identificáveis pelas crianças tanto do ponto de vista da sua função como das atividades que se realizam nos mesmos) (p. 50).

No contexto da sala onde decorreu a PP I, o espaço foi organizado com o objetivo de proporcionar experiências educativas diversificadas e enriquecedoras. As diferentes áreas foram pensadas com base em princípios pedagógicos que incentivam o desenvolvimento integral das crianças, contemplando competências cognitivas, sociais e emocionais. Cada espaço foi delineado com intencionalidade educativa, fomentando a autonomia, a exploração, a criatividade e a interação entre pares.

Figura 4

Visão geral da sala de jardim de infância



A Área da Casinha foi estruturada de forma a simular um ambiente doméstico, contendo mobiliário e utensílios que incentivavam o jogo simbólico. Esta organização

permitia às crianças desenvolverem a imaginação, as competências sociais e a partilha de papéis sociais.

Figura 5
Área da Casinha



A Área do Tapete funcionava como um espaço de conforto e socialização, levando a momentos de convívio em grupo, jogos de tabuleiro e construções com Legos. Neste sentido, Oliveira-Formosinho et al. (2011) afirmam que os “instrumentos de gestão do quotidiano são vários e normalmente comuns a várias salas, nada impedindo, contudo, que se crie um outro instrumento (...)” (p. 26), ressaltando a importância de ajustar os espaços às necessidades específicas do grupo.

Figura 6
Área do Tapete



Na Área do Faz de Conta, os materiais disponibilizados, como bonecas, figuras e um telefone, fomentavam a criatividade e a representação simbólica, permitindo às crianças assumir papéis variados e reproduzir vivências do cotidiano. Como salientam Oliveira-Formosinho et al. (2011), “a área do faz de conta precisa de assumir a urgência do brincar e permitir às crianças que os objetos e as situações sejam ocasiões de elas criarem realidades porque a realidade não é só uma (...)” (p. 48).

Figura 7
Área do Faz de Conta



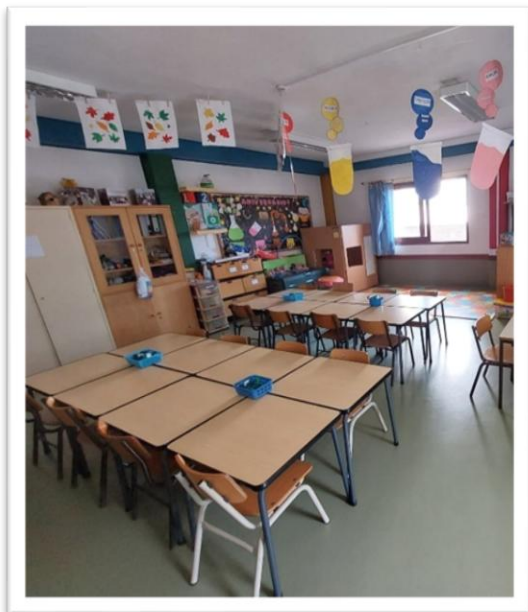
A Área da Garagem oferecia oportunidades de exploração através de múltiplos carros, variando em tamanho, forma e cor, estimulando o desenvolvimento da coordenação motora e a criatividade.

Figura 8
Área da Garagem



A Área da Expressão Plástica, por sua vez, equipada com mesas e materiais acessíveis, promovia a autonomia na realização de produções artísticas. Segundo Oliveira-Formosinho et al. (2011), materiais como as tintas, os papéis, as cores, os pincéis e outras formas de expressão são essenciais para o desenvolvimento das crianças, pois “ajudam-nas a ver, a representar, criar, narrar” (p. 18)

Figura 9
Área da Expressão Plástica



A Área da Natureza permitia o contacto com elementos naturais e científicos, contendo materiais como lupas, conchas e um globo terrestre, incentivando a curiosidade e a consciência ambiental.

Figura 10
Área da Natureza



Já a Área da Plasticina, com diversos moldes e ferramentas, promovia a motricidade fina e a experimentação de diferentes formas e texturas.

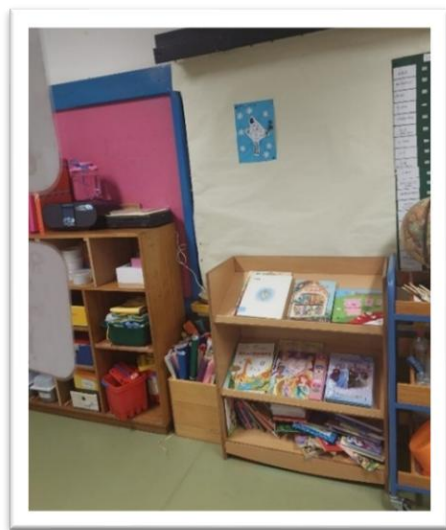
Figura 11
Área da Plasticina



A Área da Biblioteca foi pensada como um espaço acolhedor, com estantes acessíveis e almofadas no chão, que convidavam ao contacto com os livros e à escuta de histórias. Nesta área, tal como referem Oliveira-Formosinho et al. (2011), as “regras que

a sala transformou em prática são o seu guia” (p. 36), evidenciando a relevância das rotinas interiorizadas para o funcionamento harmonioso do espaço educativo.

Figura 12
Área da Biblioteca



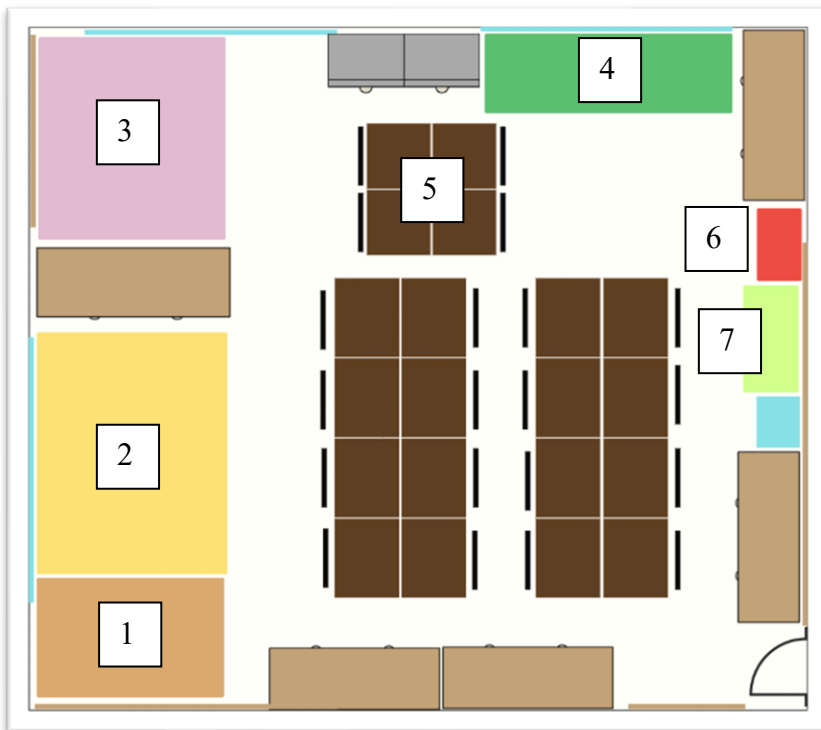
A organização destas áreas procurou, assim, construir um ambiente educativo rico e estimulante, onde as crianças pudessem explorar, criar, interagir e crescer de forma envolvente. A intenção pedagógica presente na estruturação do espaço contribuiu decisivamente para o envolvimento ativo das crianças, nas áreas da autonomia, criatividade bem como o desenvolvimento de competências fundamentais. Esta visão é reforçada por Zabalza (1992), que destaca a importância de criar ambientes de aprendizagem adequados, capazes de incentivar o bem-estar e o prazer em frequentar a escola e simultaneamente favorecer o desenvolvimento global das crianças, atendendo ao tempo significativo que estas passam nesses espaços.

Na minha opinião, a organização da sala onde decorreu a PP revelou-se importante para a criação de um ambiente acolhedor, funcional e estimulante, que apoia efetivamente o desenvolvimento integral das crianças. A disposição intencional das diferentes áreas e a seleção cuidada dos materiais permitiram diversificar as experiências pedagógicas, promovendo não só a autonomia e a criatividade, mas também as interações sociais entre os alunos. Considero que este espaço facilitou a motivação das crianças para explorar, aprender e expressar-se, evidenciando a importância de um ambiente educativo cuidadosamente pensado e adaptado às necessidades específicas do grupo.

Para melhor ilustrar esta organização, apresenta-se de seguida a planta da sala, onde é possível visualizar a disposição estratégica das diferentes áreas e o cuidado na estruturação do espaço educativo

Figura 13

Planta da sala do jardim de infância



Legenda

- 1- Área do faz de conta
- 2- Área do tapete
- 3- Área da casinha
- 4- Área da garagem
- 5- Área da expressão plástica
- 6- Área da biblioteca
- 7- Área da natureza

5.1.5. Organização do Tempo Pedagógico

No contexto da educação pré-escolar, a organização do tempo pedagógico assume um papel central no desenvolvimento integral das crianças, ao requerer uma estrutura temporal que favoreça, de forma articulada, a atenção individual, a interação em pequenos

grupos e a participação coletiva. Para que tal estrutura seja significativa, é necessário que valorize os interesses e motivações diversificados, respeite as identidades e culturas presentes e incentive a exploração das múltiplas linguagens e formas de expressão, reconhecendo o papel dos sentidos e das inteligências sensíveis na construção do conhecimento (Oliveira-Formosinho & Arráujo, 2013).

Neste enquadramento, as rotinas ganham particular importância, uma vez que funcionam como elemento organizador do quotidiano e contribuem para a criação de um ambiente seguro e estruturado. Como refere Zabalza (1992), “a rotina baseia-se na repetição de actividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala e desempenha importantes funções na configuração do contexto educativo” (p. 169). Ao estruturarem o dia através de momentos como o acolhimento, as tarefas planeadas ou a brincadeira livre, as rotinas proporcionam às crianças um sentimento de previsibilidade, que por sua vez, promove estabilidade emocional e segurança, condições fundamentais ao desenvolvimento harmonioso (Zabalza, 1998).

Mais do que meras repetições mecânicas, as rotinas representam verdadeiras aprendizagens. Tal como salienta Zabalza (1992) “é necessário ter claro que as rotinas são aprendizagens, são algo que as crianças devem aprender” (p. 172), o que reforça o seu carácter pedagógico. Elas permitem às crianças compreender a organização do tempo e ganhar autonomia na gestão das suas ações, o que as ajuda a desenvolver competências fundamentais para a vida em grupo. Ainda segundo o autor, “as rotinas desempenham (...) um papel importante no momento de definir o contexto no qual as crianças se movimentam e agem” (p. 52), sendo, por isso, estruturantes do seu percurso educativo.

Complementando esta perspectiva, Oliveira (2020) destaca o impacto positivo das rotinas na construção da estrutura mental das crianças, mostrando que a previsibilidade que proporcionam não só organiza o tempo, como também promove a autonomia e o desenvolvimento emocional, social e motor. Assim, a sua introdução desde cedo contribui para a criação de um ambiente calmo, estável e propício à aprendizagem.

Deste modo, a organização do tempo pedagógico deve assumir uma lógica flexível, integrando diferentes ritmos, o da criança individual, dos pequenos grupos e do grupo como um todo, bem como uma diversidade de propósitos, experiências e linguagens. Ao fazê-lo, assegura-se uma abordagem inclusiva e ajustada às necessidades das crianças, promovendo aprendizagens significativas e o desenvolvimento global (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Em síntese, as rotinas não devem ser vistas como meras repetições, mas como um elemento alicerçador do dia-a-dia das crianças, com profundo impacto no seu bem-estar e desenvolvimento. A sua implementação consciente e coerente facilita a autonomia, a segurança e o envolvimento ativo, contribuindo significativamente para a qualidade do processo educativo.

Nas tabelas abaixo apresentam-se as rotinas diárias das crianças, bem como as atividades de enriquecimento curricular que, em coordenação com os momentos corriqueiros, contribuem para um percurso educativo mais rico, coerente e significativo.

Figura 14
Rotina diária

Rotina das Crianças (turno da manhã)	
8h00-9h30- Acolhimento das crianças na sala e atividades livres nas diferentes áreas	10h30-11h45- Atividades orientadas
9h30-10h00- Acolhimento no tapete com os "Bons dias", higiene e reforço da manhã	11h45-12h00- Higiene e Almoço
10h00-10h30- Recreio	13h00- Descanso
Rotina das Crianças (turno da tarde)	
13h00-15h00- Descanso	16h00-16h30- Recreio
15h00-15h30- Acordar e higiene	16h30-18h30- Atividades orientadas
15h30-16h00- Reforço da tarde	

Tabela 2
Atividades de Enriquecimento Curricular

Atividades de Enriquecimento Curricular				
Atividades	2ªfeira	3ªfeira	4ªfeira	5ªfeira
Inglês	11h00-12h00			

Educação Artística				11h00-11h30
Educação Física		16h15-17h00		
TIC				15h00-16h00

5.1.6. Caracterização do Grupo

A caracterização do grupo da sala onde decorreu a Prática Pedagógica I revelou-se crucial para compreender as dinâmicas relacionais, as necessidades específicas e as potencialidades individuais das crianças, constituindo a base para uma planificação pedagógica intencional e ajustada. Este processo exigiu uma análise minuciosa de aspetos demográficos, socioemocionais, culturais e cognitivos, permitindo promover uma intervenção educativa inclusiva e significativa. Efetivamente, na educação pré-escolar, o grupo funciona como contexto privilegiado de socialização e aprendizagem, sendo as interações estabelecidas entre crianças e adultos fundamentais para o desenvolvimento integral (Silva et al., 2016).

O grupo era composto por 20 crianças, 14 do género feminino e 6 do masculino, com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos. O grupo era marcado por uma diversidade cultural que enriquecia as experiências pedagógicas e favorecia o reconhecimento e a valorização de diferentes perspetivas. A maioria das crianças provinha de famílias de classe média-baixa, realidade que influenciava o tipo de vivências e oportunidades a que estavam expostas, tendo sido, por isso, considerada na definição de estratégias que promovessem a equidade no acesso às aprendizagens. A presença de duas crianças com dificuldades na fala implicou a adoção de práticas diferenciadas e o envolvimento de técnicos especializados, garantindo a sua plena participação nas atividades educativas e contribuindo para o desenvolvimento das competências comunicativas.

A análise do grupo, considerando variáveis como género, idade, origem linguística e necessidades educativas, permitiu compreender melhor os fatores que condicionavam as interações e o processo de aprendizagem. A observação sistemática das relações interpessoais evidenciou dinâmicas de cooperação, liderança e conflito, as quais foram mediadas pedagogicamente com vista à construção de um clima socioafetivo

harmonioso e favorável ao desenvolvimento de competências sociais. Neste sentido, o planeamento das atividades valorizou os interesses e as expectativas das crianças, promovendo o seu envolvimento ativo e a construção de aprendizagens significativas.

No domínio da Formação Pessoal e Social, observaram-se progressos ao nível da autonomia, da autorregulação emocional e da capacidade de relação com os colegas e com os adultos. Algumas crianças procuravam constantemente companhia nas brincadeiras, enquanto outras revelavam ainda dificuldade em respeitar o espaço do outro, sendo que, globalmente, o grupo demonstrava capacidade de cumprir regras e de colaborar em tarefas coletivas. Estes aspetos mostraram-se relevantes na promoção da autoestima e da segurança emocional, especialmente no caso das crianças com necessidades específicas.

No domínio da Expressão e Comunicação, verificou-se uma evolução significativa nas competências linguísticas, tanto na expressão oral como na compreensão. As atividades de linguagem assumiram um papel chave na construção do pensamento e na mediação das interações sociais, com destaque para o acompanhamento diferenciado prestado às crianças com dificuldades na fala. A diversidade cultural do grupo constituiu um recurso educativo valioso, favorecendo o contacto com diferentes línguas e formas de expressão.

Quanto à Expressão Físico-Motora, a maioria das crianças participava com entusiasmo nas atividades de movimento e manipulação de materiais, evidenciando progressos na coordenação motora, na consciência corporal e na autonomia. No entanto, algumas necessitavam de apoio específico para aperfeiçoar aspetos como o equilíbrio ou a preensão do lápis. Já no domínio da Educação Artística, o grupo demonstrava grande motivação, interesse e envolvimento em propostas de expressão plástica, musical, dramática e corporal, permitindo projetar a criatividade, a imaginação e a sensibilidade estética.

Por fim, na área do Conhecimento do Mundo, as crianças revelavam curiosidade e gosto por experiências que implicavam a observação, a experimentação e a exploração do meio. Estas atividades estimularam o pensamento crítico, o espírito investigativo e a construção de saberes contextualizados, potenciando aprendizagens ligadas à realidade e aos interesses do grupo.

Em suma, a caracterização do grupo permitiu delinear uma ação pedagógica centrada na criança, sensível às suas especificidades e promotora de inclusão, equidade e

qualidade educativa, fatores determinantes para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem na educação pré-escolar.

5.2. Projeto de Investigação-Ação

No âmbito da Unidade Curricular de Projeto de I-A, integrada no plano curricular do 1.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi-me proposta a realização de um projeto de I-A no decorrer da Prática Pedagógica I. Este projeto teve a duração de nove semanas e, como qualquer projeto desta natureza, foi desenvolvido em diferentes fases, tal como é possível observar na tabela abaixo. Assim, a sua organização foi estruturada em três momentos distintos, ainda que, por vezes, algumas etapas tenham ocorrido simultaneamente.

O primeiro momento correspondeu à fase de planeamento, que exigiu o conhecimento contexto, e a delimitação de estratégias adequadas. Inicialmente, realizou-se uma observação estruturada do ambiente educativo, permitindo compreender as dinâmicas da sala de aula, o comportamento das crianças e as práticas pedagógicas em vigor. Com base nas informações recolhidas, procedeu-se à identificação do problema, etapa fundamental para delimitar o foco da investigação. Em seguida, foi formulada a questão de investigação, que orientou todo o processo, e iniciou-se a revisão da literatura, procurando fundamentar teoricamente o estudo e sustentar as opções metodológicas. Estas atividades decorreram principalmente no mês de outubro e prolongaram-se até novembro, garantindo uma análise detalhada antes da implementação das estratégias.

A segunda fase, correspondente à ação, centrou-se na definição e implementação das estratégias previamente delineadas. Inicialmente, foram definidas as estratégias mais adequadas, tendo em conta os objetivos do projeto e as necessidades identificadas na fase anterior. Posteriormente, iniciou-se a operacionalização dessas estratégias, um processo que decorreu entre novembro e dezembro. Durante este período, procurou-se adotar metodologias inovadoras e ajustadas à realidade da turma, promovendo um ambiente de aprendizagem dinâmico e significativo. A flexibilidade foi um elemento essencial nesta fase, permitindo reajustar estratégias sempre que necessário, de modo a garantir que a intervenção fosse eficaz e adaptada ao ritmo de aprendizagem das crianças. Neste sentido, o constante acompanhamento do processo, através de instrumentos como registos, questionários e observações sistemáticas, revelou-se fundamental para promover

reajustes, reformulações e mudanças de direção sempre que se mostraram pertinentes (Fonseca, 2012).

Por fim, a terceira fase do projeto foi dedicada à análise dos dados obtidos. Durante este momento, que decorreu sobretudo no mês de dezembro, procedeu-se à recolha e interpretação dos dados, permitindo avaliar o impacto das estratégias implementadas. Esta análise possibilitou uma análise crítica sobre os resultados obtidos, contribuindo para um maior entendimento do fenómeno estudado. Além disso, levou a identificação de boas práticas e a desenvolvimento de recomendações para futuras intervenções pedagógicas.

Embora o cronograma tenha sido concebido para estruturar e organizar o desenvolvimento do projeto, a sua implementação foi gerida com flexibilidade. Esta abordagem possibilitou adaptações consoante as necessidades emergentes, garantindo que a prática pedagógica se mantivesse alinhada com os interesses e o ritmo das crianças. Neste sentido, tal como defende Fonseca (2012), o desenvolvimento de um projeto de investigação-ação não ocorre de forma linear, mas sim de forma contínua e cíclica, no qual fases como a planificação, a ação, a observação, a reflexão, a avaliação e a reformulação se interligam mutuamente, dando origem a novos ciclos e promovendo ciclos progressivos de aprendizagem e reflexão sobre a prática.

Além disso, trata-se de uma abordagem metodológica com forte potencial transformador, pois, ao integrar reflexão crítica, participação ativa e coordenação entre o individual e o coletivo, a investigação-ação contribui para a melhoria dos contextos educativos e para a mudança das práticas estabelecidas, desafiando o status quo e promovendo uma educação mais consciente e situada (Traqueia, Pacheco & Taveira, 2021).

Tabela 3

Cronograma do Projeto de Investigação-Ação

Cronograma				
Fases	Procedimentos	Duração		
		Outubro	Novembro	Dezembro
Planear	Observação			
	Identificação do problema			
	Formulação da questão			

	Revisão da leitura		
Agir	Definição de estratégias		
	Operacionalização das estratégias		
Refletir	Recolha e análise dos dados		

5.2.1. Enquadramento do Problema

Ao longo das nove semanas da PP I, tive a oportunidade de observar, de forma atenta, os interesses, necessidades e potencialidades do grupo de crianças da sala de jardim de infância. Desde os primeiros contactos, tornou-se evidente o entusiasmo demonstrado pelas experiências ligadas ao meio natural, particularmente numa atividade realizada no exterior, durante a qual recolheram folhas de outono para realizar trabalhos artísticos. Este episódio, aparentemente simples, revelou uma profunda curiosidade e um vínculo espontâneo com a natureza, o que constituiu a principal motivação para a conceção do meu projeto de I-A, a criação de uma horta escolar.

Este projeto emergiu da escuta ativa dos interesses do grupo e da intenção de proporcionar uma experiência educativa, lúdica e sensorial, possibilitando às crianças um contacto direto com a terra, com as plantas e com os ciclos naturais. Simultaneamente, procurou dar resposta a uma necessidade específica identificada no grupo: a relutância manifestada por algumas crianças em tocar no solo ou em materiais com diferentes texturas. Esta aversão tornava-se notória em momentos de brincadeira ao ar livre, nos quais algumas crianças recusavam, com desconforto, qualquer interação «com a terra ou com elementos naturais».

Figura 15

Diário de bordo, 18 de outubro de 2023

Algumas crianças enfrentaram dificuldades em tocar na terra com as mãos. Era evidente que algumas delas estavam inseguras, talvez por não estarem habituadas a fazê-lo ou por temerem ser repreendidas por sujarem as mãos.

Assim, a criação da horta foi pensada não apenas como um espaço de aprendizagem, mas também como uma estratégia pedagógica para promover o

desenvolvimento sensorial e emocional, favorecendo uma superação gradual dessa sensibilidade.

Neste contexto, a horta escolar revelou-se um meio privilegiado para a exploração de conteúdos de forma integrada e significativa, estimulando a curiosidade científica, o raciocínio lógico-matemático, a linguagem, a motricidade e, sobretudo, a autonomia e o sentido de responsabilidade. Com o apoio da educadora cooperante e em articulação constante com as crianças, foram cultivados legumes, plantas aromáticas e flores, permitindo o acompanhamento contínuo do processo de crescimento, desde a semente até à colheita. A observação direta, o registo dos progressos e os cuidados diários com a horta converteram-se em momentos de aprendizagem contextualizada, colaborativa e ativa.

Um dos objetivos centrais deste projeto foi também o de desconstruir a perceção, frequentemente expressa pelas crianças, de que os alimentos provêm exclusivamente dos supermercados. Pretendeu-se, assim, fomentar uma maior consciência ecológica e alimentar, promovendo práticas sustentáveis e o respeito pela natureza. A valorização do ciclo de vida das plantas, da importância da água, da luz solar e dos cuidados constantes foram aspetos abordados de forma prática, analítica e contínua ao longo da implementação do projeto.

Ao envolver as crianças ativamente em todas as fases da planificação, execução e manutenção da horta, promoveu-se o sentimento de pertença, o espírito de cooperação e a capacidade de tomada de decisão. A horta escolar transformou-se num verdadeiro laboratório vivo, onde o erro era encarado como uma oportunidade de aprendizagem, e onde a curiosidade era continuamente estimulada através da experimentação e da descoberta.

Em suma, este projeto de I-A ultrapassou a dimensão material da construção de uma horta, assumindo-se como um processo educativo transformador, que contribuiu para o desenvolvimento global das crianças, reforçando a sua ligação ao mundo natural e proporcionando experiências concretas e significativas. Paralelamente, permitiu-me, enquanto futura educadora, refletir sobre práticas pedagógicas mais atentas aos interesses das crianças, mais sensíveis às suas necessidades e mais comprometidas com uma educação ambiental desde os primeiros anos de vida.

5.2.2. Questão de Investigação-Ação

Ao longo da minha intervenção pedagógica e ao utilizar a metodologia de I-A e de forma a orientar a minha linha de pensamento baseei-me na seguinte questão:

- Como pode a criação de uma horta no contexto da educação pré-escolar funcionar como uma abordagem envolvente para eliminar a aversão das crianças ao toque no solo?

5.2.3. Revisão preliminar da leitura

A infância representa uma etapa marcada por grande curiosidade, vontade constante de explorar e descoberta contínua. Deste modo, torna-se essencial que o ambiente educativo proporcione vivências ricas e variadas, capazes de apoiar o desenvolvimento integral da criança. O espaço exterior, neste cenário, desempenha um papel de relevo ao possibilitar o contacto direto com a natureza, permitindo à criança brincar, explorar e aprender de forma ativa.

Apesar disso, observa-se uma crescente redução do tempo e das oportunidades que as crianças têm para estar ao ar livre, ficando muitas vezes limitadas a ambientes interiores, rigidamente organizados e orientados por adultos. Esta limitação contrasta com o potencial educativo do espaço exterior, que oferece experiências únicas de aprendizagem, descoberta e crescimento pessoal. Quando envolvidas em brincadeiras livres em ambientes naturais, as crianças relacionam-se espontaneamente com o meio, estabelecendo conexões importantes com o mundo que as rodeia. Como salienta Neto (2020), “Brincar de forma livre com o espaço natural, através da exposição do nosso corpo à imprevisibilidade decorrente a cada instante dos constrangimentos da Natureza, constitui a forma mais ancestral de sabedoria conquistada pela Humanidade” (p.152).

Contudo, o mesmo autor chama a atenção para a diminuição significativa do tempo dedicado ao brincar ao ar livre nas últimas décadas. Este fenómeno, segundo Neto (2020), resulta de diversos fatores, como a urbanização acentuada, os ritmos acelerados do quotidiano, a diminuição da mobilidade autónoma das crianças, a perceção de insegurança nos espaços públicos e a crescente presença das tecnologias digitais na vida infantil. Estas mudanças têm contribuído para a substituição do brincar livre por atividades mais estruturadas e realizadas em ambientes fechados, como escolas, centros de atividades ou as próprias casas. Em consequência, perdem-se oportunidades para a vivência do risco, da aventura e do movimento espontâneo, aspetos vitais para o desenvolvimento pleno da criança.

Perante este cenário, as instituições escolares desempenham um papel importante na inversão desta tendência. Como defende Neto (2020), é necessário repensar os modelos pedagógicos e criar oportunidades que promovam o contacto direto com o meio natural. A integração do espaço exterior no PEE permite o desenvolvimento de aprendizagens mais significativas, através de atividades interdisciplinares que decorrem tanto em espaços exteriores próximos da escola como em contextos mais afastados. Ainda segundo Neto (2020), “Ao estarmos em contacto com a Natureza, podemos desenvolver a nossa ‘máquina’ humana sensorial e percetiva através da estimulação visual, auditiva, tátil, olfativa, etc., mediante o sistema proprioceptivo, vestibular e cinestésico (...)” (p. 153), favorecendo assim o desenvolvimento sensorial e percecional da criança.

Esta perspetiva é partilhada por Bento e Portugal (2016), que afirmam: “Brincar assume-se como um meio privilegiado para as crianças aprenderem a lidar com desafios, desenvolverem capacidades e conhecimentos úteis a um cidadão autónomo e autodeterminado (...)” (p. 87). No entanto, os autores alertam que a brincadeira se tem tornado progressivamente mais estruturada, sendo frequentemente limitada a espaços controlados por adultos, o que restringe a liberdade infantil para explorar, tomar decisões e aprender através da experiência direta. Este excesso de organização compromete a autonomia e empobrece a dimensão lúdica e educativa das experiências infantis.

Também Silva et al. (2016) e Bento e Portugal (2016) reconhecem o valor pedagógico do espaço exterior, considerando que este deve merecer a mesma atenção que os ambientes interiores. Como referem as OCEPE, “O espaço exterior é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior.” (OCEPE, 2016, p. 27). O exterior proporciona experiências difíceis de replicar em espaços fechados, como a imprevisibilidade, a variedade de estímulos e o contacto com elementos naturais, criando contextos de aprendizagem mais autênticos e envolventes. Quando devidamente planeado e cuidado, o espaço ao ar livre contribui para o desenvolvimento de competências físicas, cognitivas, sociais e emocionais, incentivando a exploração do meio envolvente, dos materiais e das capacidades individuais de cada criança.

A vivência de experiências no exterior também fomenta a cooperação entre as crianças, através de atividades partilhadas e desafios conjuntos, o que leva ao diálogo, à troca de ideias e à resolução colaborativa de problemas. Nestes contextos, a criança é incentivada a explorar os seus limites, a enfrentar obstáculos e a vivenciar situações de risco de forma segura, desenvolvendo, assim, autonomia e autoconfiança. Como

sublinham Bento e Portugal (2016), “os espaços naturais colocam desafios às crianças, incentivando-as a mobilizar estratégias de resolução de problemas e de pensamento criativo (...)” (p. 91). O contacto com o risco, nestes moldes, permite que a criança aprenda a lidar com o medo, desenvolvendo resiliência e persistência perante os desafios.

Do ponto de vista físico e motor, o brincar ao ar livre favorece a aquisição de competências como a coordenação, o equilíbrio e a motricidade fina, através da manipulação de elementos naturais e da utilização do corpo em movimento. De acordo com Bento e Portugal (2016), “brincar nos espaços exteriores conduz à mobilização de todo o corpo na exploração do meio, dos objetos e das próprias capacidades, permitindo que se desenvolvam competências sociais, emocionais, físicas/motoras e cognitivas (...)” (p. 91). As OCEPE (2016) também destacam que “é ainda um espaço em que as crianças têm oportunidade de desenvolver atividades físicas (correr, saltar, trepar, jogar à bola, fazer diferentes tipos de jogos de regras, etc.), num ambiente de ar livre” (p. 27). Complementarmente, “no que respeita ao desenvolvimento físico e motor, diferentes estudos têm demonstrado que brincar no espaço exterior promove a atividade física e o desenvolvimento de capacidades motoras (...)” (Bento & Portugal, 2016, p. 91). Estas capacidades são determinantes não só para o bem-estar físico, mas também para aprendizagens futuras, nomeadamente no domínio da leitura e da escrita.

Simultaneamente, o espaço exterior estimula funções cognitivas importantes, como a atenção, a curiosidade e a criatividade. A imprevisibilidade do meio natural desafia a criança a observar, formular hipóteses, resolver problemas e construir conhecimento com base na experiência direta. Conceitos como as estações do ano, os estados físicos da matéria ou as noções de peso e volume tornam-se mais acessíveis e compreensíveis quando vivenciados em contextos reais e significativos.

Neste sentido, ganham relevância projetos educativos como as hortas escolares ou as quintas pedagógicas, que, além de promoverem aprendizagens relacionadas com a sustentabilidade e a preservação ambiental, fomentam a criação de vínculos afetivos entre as crianças e a natureza. Estas experiências são simultaneamente ativas, sensoriais e lúdicas, contribuindo para um desenvolvimento mais completo (Neto, 2020). Assim, é fundamental que o espaço exterior seja concebido como um ambiente educativo intencional e não apenas como um local de recreio, sendo integrado de forma consciente e estruturada na prática pedagógica, de modo a potenciar o desenvolvimento integral da criança.

Em conclusão, o espaço exterior deve ser valorizado como um contexto educativo pleno, essencial para o desenvolvimento global da criança. O contacto com a natureza promove aprendizagens significativas, favorece o desenvolvimento físico e motor, estimula a criatividade e a autonomia e aprofunda o envolvimento emocional da criança com o mundo natural. Face aos desafios da sociedade contemporânea, torna-se urgente que educadores e instituições reconheçam e integrem o espaço exterior nos seus projetos educativos, garantindo experiências ricas e diversificadas, onde o brincar livre, o risco moderado e a descoberta desempenhem um papel relevante no processo de aprendizagem e crescimento.

5.2.4. Estratégias de Intervenção

Durante a realização da PP I, foram implementadas diversas estratégias com o objetivo de transformar a criação de uma horta num processo simultaneamente educativo e envolvente para as crianças. Em simultâneo, procurou-se identificar a abordagem mais eficaz para superar a resistência manifestada por algumas delas em relação ao contacto direto com o solo.

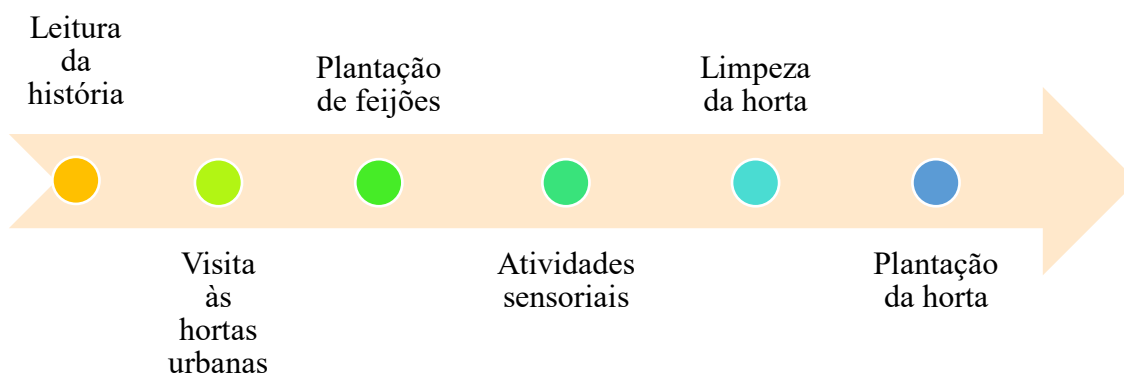
Numa fase inicial, o projeto centrou-se na compreensão do processo de crescimento dos alimentos, proporcionando às crianças uma exploração ativa e significativa do desenvolvimento dos vegetais, desde a semente até ao seu estado final. Numa etapa posterior, promoveu-se o contacto direto com uma horta já existente, permitindo aprofundar o conhecimento das crianças sobre o ciclo de vida dos alimentos e familiarizá-las com o ambiente hortícola. De seguida, cada criança foi desafiada a plantar um feijão, atividade que antecedeu os momentos dedicados aos cuidados, manutenção e posterior construção da horta do grupo.

Ao longo do projeto, foi dada particular atenção à problemática inicialmente identificada, procurando fomentar uma maior aceitação do contacto com o solo, bem como promover a cooperação e o espírito de ajuda entre as crianças. Algumas estratégias adotadas demonstraram ser especialmente eficazes, despertando um maior interesse e envolvimento por parte do grupo. Assim, propõe-se, de seguida, apresentar, descrever e refletir sobre essas estratégias mais significativas, bem como sobre um conjunto de atividades complementares que contribuíram para atenuar o problema observado.

As estratégias implementadas organizaram-se segundo o friso temporal que se apresenta de seguida.

Figura 16

Estratégias de Intervenção



5.2.4.1. *Leitura da História “A Viagem da Sementinha”*

Para a introdução do tema do projeto, foi selecionada a leitura da obra *A viagem da Sementinha*, de Melanie Joyce, por considerar que esta narrativa aborda de forma acessível e envolvente o processo de crescimento das plantas. A escolha deste recurso teve como principal objetivo suscitar a curiosidade e o interesse das crianças relativamente aos conteúdos a explorar ao longo do projeto. Esta decisão revelou-se adequada, uma vez que a combinação entre texto, ilustrações e a realização de questões ao longo da narrativa contribuiu para uma maior interatividade, incentivando o envolvimento ativo das crianças e facilitando a compreensão progressiva dos conceitos apresentados.

Durante a leitura, foi possível observar um elevado grau de atenção das crianças tanto à narrativa como às imagens, evidenciando um envolvimento com o material. A formulação de questões ao longo da história mostrou-se uma estratégia eficaz para manter o interesse, incentivar a participação e estimular o pensamento crítico dos alunos. Apesar deste sucesso, poderia ter sido explorada uma maior variedade de perguntas, nomeadamente questões abertas que promovam a reflexão e a expressão de ideias próprias, o que contribuiria para aprofundar a compreensão e o diálogo entre os participantes.

Após a leitura, realizou-se um momento de diálogo e reflexão conjunta que permitiu confirmar a compreensão dos principais elementos da história, incluindo as diferentes fases do crescimento das plantas. As crianças inicialmente reconheceram o ciclo de vida da bolota, personagem principal da narrativa, e, com o decorrer da conversa, conseguiram generalizar esse processo a outras plantas e frutos, demonstrando uma compreensão mais alargada do conceito.

Como forma de consolidar e avaliar a compreensão das crianças, foi proposta uma atividade de representação gráfica relativa a uma parte da história. Esta estratégia revelou-se eficaz para aferir a assimilação do conceito do ciclo de vida da bolota, tendo também evidenciado o interesse e o envolvimento dos alunos, que se mostraram motivados para a expressão visual. Para complementar esta abordagem, a solicitação de uma explicação oral acerca do desenho permitiria um diagnóstico mais detalhado do raciocínio das crianças, aprofundando a avaliação da aprendizagem.

Figura 17

Desenhos feitos pelas crianças



Em termos globais, a atividade decorreu de forma positiva, com as crianças a manifestarem entusiasmo e curiosidade, participando ativamente e respondendo às questões formuladas espontaneamente. Esta dinâmica evidencia o sucesso da abordagem pedagógica adotada. Contudo, é importante melhorar a gestão do tempo para garantir a participação equitativa de todos os alunos, bem como implementar estratégias que apoiem crianças com maior timidez ou dificuldades de compreensão, impulsionando uma aprendizagem inclusiva e equilibrada.

Em síntese, a leitura da história, aliada à formulação de questões ao longo da narrativa, constituiu um ponto de partida eficaz para a introdução do tema do crescimento das plantas, cumprindo o objetivo de despertar o interesse e facilitar a compreensão dos conceitos abordados. Esta experiência reforça a importância de integrar atividades interativas e diversificadas que promovam a motivação e a aprendizagem significativa. Para futuras intervenções, recomenda-se a incorporação de estratégias que incentivem a reflexão mais profunda e colaborativa, potenciando o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos.

5.2.4.2. *Visita às hortas urbanas*

A estratégia adotada para esta atividade centrou-se na coordenação entre uma experiência literária e uma vivência concreta e sensorial, de forma a consolidar os conhecimentos adquiridos pelas crianças sobre o ciclo de vida das plantas. Após a leitura da história *A viagem da Sementinha*, de Melanie Joyce, que introduziu de forma simbólica e acessível o crescimento de uma planta, procurei transportar esse conteúdo para a realidade vivida, através da visita a uma horta urbana próxima da escola. Esta abordagem enquadra-se numa metodologia ativa e experiencial, que enfatiza o contacto direto com o meio e a exploração do mundo natural como forma de aprendizagem.

A estratégia consistiu, assim, em proporcionar às crianças uma saída pedagógica que permitisse observar e experienciar, no terreno, os elementos abordados na narrativa. A visita à horta permitiu-lhes visualizar o ciclo de vida das plantas em diferentes fases, manusear diversos tipos de culturas, explorar ervas aromáticas através do olfato e do tato, bem como observar galinhas poedeiras e não poedeiras. O envolvimento de um familiar de uma das crianças (o avô, dono de uma das hortas) veio enriquecer a atividade, tornando a experiência ainda mais próxima, familiar e autêntica.

Figura 18*Visita às hortas urbanas*

Esta estratégia revelou-se particularmente eficaz por permitir às crianças um contacto real com o solo, com os alimentos na sua forma natural e com o processo agrícola. Desta forma, promoveu-se a superação progressiva da aversão ao contacto com a terra, um dos objetivos principais do projeto. Além disso, ao utilizar os recursos disponíveis na comunidade educativa, como o espaço da horta e a colaboração do avô, sublinhou-se a importância da escola se abrir ao meio envolvente e de valorizar a aprendizagem em contexto.

Figura 19*Observação de algumas plantas e galinhas*

Em suma, esta estratégia teve como intenção aproximar as crianças da natureza e proporcionar-lhes uma vivência concreta e significativa do ciclo de vida das plantas, aplicando os conhecimentos adquiridos de forma lúdica, sensorial e emocionalmente envolvente.

5.2.4.3. Plantação de feijões

A presente atividade teve como principal objetivo aprofundar a compreensão do ciclo de vida das plantas, enquanto se promovia a responsabilidade, a autonomia e o cuidado com o meio ambiente. Através de uma abordagem prática, sensorial e colaborativa, procurou-se tornar a aprendizagem mais próxima da realidade vivida pelas crianças.

Para tornar a atividade relevante e garantir o envolvimento das crianças, recorri a diversas estratégias. Em primeiro lugar, organizei a atividade em pequenos grupos de quatro crianças, o que me permitiu um acompanhamento mais próximo e individualizado, garantindo um ambiente mais calmo e controlado. Enquanto um grupo participava na plantação, os restantes brincavam livremente nas áreas da sala, o que evitou aglomerações e dispersão da atenção.

Diante da repulsa demonstrada por algumas crianças ao contacto com a terra, recorri à modelagem, ou seja, participei ativamente da atividade, tocando na terra e verbalizando que não havia motivo para receios. Esta abordagem serviu para tranquilizar e encorajar os mais hesitantes.

Figura 20

Plantação de feijões em copos de iogurte



De forma a manter o acompanhamento e cuidado com os feijões após a plantação, criei um quadro de rega com os nomes das crianças e dois regadores removíveis com velcro. Este recurso permitiu que, semanalmente, duas crianças assumissem a responsabilidade de regar os feijões, promovendo o desenvolvimento do sentido de responsabilidade, a autonomia e o espírito de cooperação. Além disso, ao estarem visivelmente identificadas como responsáveis, estas crianças sentiam-se valorizadas e motivadas a cuidar das plantas.

Estas estratégias, no seu conjunto, procuraram não só facilitar a compreensão do ciclo de vida das plantas, mas também desenvolver competências sociais e emocionais através da partilha de responsabilidades e da valorização do contacto com a natureza.

Esta estratégia revelou-se bastante eficaz, não só na consolidação dos conhecimentos sobre o crescimento das plantas, como também na superação da relutância inicial face ao contacto com a terra. A incorporação do quadro de rega, com a atribuição de responsabilidades semanais, potenciou o envolvimento das crianças e contribuiu para o desenvolvimento de competências transversais.

5.2.4.4. *Atividades Sensoriais*

Para ultrapassar a relutância inicial das crianças relativamente ao contacto com o solo, foram implementadas diversas estratégias sensoriais, com o intuito de promover a familiarização com diferentes texturas de forma gradual, segura e lúdica.

A primeira estratégia consistiu na criação de uma caixa sensorial com terra, colocada no interior da sala, onde as crianças puderam explorar livremente o material utilizando brinquedos normalmente associados à praia, como pás, baldes e ancinhos. Esta abordagem teve como objetivo permitir uma primeira aproximação ao solo, num ambiente controlado e acolhedor.

Em simultâneo, foi introduzida uma segunda caixa sensorial com água e orbeez (esferas de hidrogel). Este material, de textura escorregadia e gelatinosa, despertou curiosidade e incentivou a exploração tátil, ajudando a reduzir a resistência inicial ao contacto com materiais desconhecidos.

Foram ainda disponibilizadas duas novas caixas sensoriais com objetivos mais específicos. Numa delas, foram colocados pompons e limpa-cachimbos, envolvidos por fios de lã esticados em torno da caixa. As crianças utilizavam molas da roupa para apanhar os objetos, praticando assim o movimento de pinça, importante para o desenvolvimento da motricidade fina.

Figura 21

Exploração das caixas sensoriais



Figura 22

Caixa sensorial com pompons



Na última caixa, o material principal foi o arroz, além de cartões com grafismos. As crianças eram desafiadas a reproduzir os padrões, promovendo competências como a percepção visual e a coordenação motora.

Estas estratégias revelaram-se eficazes para atingir os objetivos propostos, permitindo às crianças ganhar confiança no manuseamento de diferentes materiais e preparando-as, de forma significativa, para futuras atividades relacionadas com o projeto da horta.

Através da criação de ambientes seguros, estimulantes e lúdicos, foi possível promover o envolvimento ativo das crianças, respeitando o seu ritmo e as suas necessidades individuais. Estas experiências não só contribuíram para o desenvolvimento da motricidade fina, da coordenação visual e motora e da percepção sensorial, como também fomentaram a curiosidade, a autonomia e o gosto pela descoberta. As caixas sensoriais funcionaram, assim, como um ponto de partida para a integração plena das crianças nas atividades da horta, abrindo caminho para aprendizagens mais significativas, contextualizadas e, acima de tudo, vividas com prazer.

5.2.4.5. Limpeza da horta

Uma das estratégias implementadas no âmbito do projeto foi a limpeza da horta, atividade que se revelou especialmente significativa para o envolvimento das crianças e para a progressiva superação da sua repulsa em relação ao contacto com o solo. Antes da

participação das crianças, foi solicitado ao jardineiro da escola que procedesse a uma limpeza inicial do espaço, garantindo assim condições de segurança e prevenindo eventuais riscos associados à vegetação densa e ao desconhecimento do terreno.

Posteriormente, e já com o terreno preparado, as crianças foram convidadas a participar na limpeza da horta. Desde o início, demonstraram grande entusiasmo e motivação, encarando a atividade como uma oportunidade de explorar o espaço exterior de forma ativa. Esta atividade não foi apenas um momento de ação prática, mas também como uma oportunidade de aprendizagem significativa, através do contacto direto com a natureza e da vivência de experiências reais.

Durante a limpeza, o aparecimento de pequenos seres vivos como caracóis e bichos-vaca acabou por captar a atenção de algumas crianças, desviando-as momentaneamente da tarefa inicial. No entanto, esta curiosidade espontânea proporcionou uma experiência de exploração e descoberta, reforçando o interesse das crianças pelo meio natural. Simultaneamente, foi possível observar que, embora ainda existissem algumas reações de desconforto ao contacto com a terra, nomeadamente através de pequenos gritos ao tocarem nas plantas, algumas crianças começaram a mostrar maior abertura para a interação com o solo. Quando arrancavam plantas daninhas, passaram a observar atentamente as raízes, comparando as suas formas e tamanhos, o que reflete um envolvimento mais profundo com a atividade e uma progressiva superação da repulsa inicialmente demonstrada.

Figura 23

Realização da limpeza da horta



No geral, esta estratégia revelou-se eficaz, não só pela participação ativa das crianças, mas também pelo prazer e entusiasmo com que vivenciaram a atividade. A limpeza da horta constituiu, assim, uma etapa fundamental no projeto, permitindo que as crianças se apropriassem do espaço e se envolvessem emocional e cognitivamente no processo de construção e cuidado da horta escolar.

5.2.4.6. *Plantação da horta*

A última estratégia implementada no âmbito do projeto consistiu na transição dos feijões germinados, previamente plantados em copos de iogurte, para a horta. Após observarem o crescimento das suas plantas ao longo dos dias, as crianças foram convidadas a participar no replantio, levando os seus copos até à horta e, com o apoio de um adulto, colocaram os feijões diretamente na terra. Esta atividade teve como principal objetivo reforçar a compreensão do ciclo de vida das plantas e promover um contacto mais próximo com o solo.

Durante esta sessão, foi possível observar que as crianças já se sentiam mais à vontade na horta, comparativamente a momentos anteriores. Esta maior familiaridade com o espaço exterior permitiu-lhes explorar pequenos recantos e brincar com a terra, o que refletiu um avanço significativo na superação da repulsa inicial pelo solo. Algumas crianças, inclusive, manifestaram entusiasmo ao encontrarem pequenos insetos ou elementos naturais, demonstrando curiosidade em vez de desconforto.

Figura 24

Realização da plantação do feijão



Outro indicador da eficácia desta estratégia foi a reação das crianças no final da atividade. Quando os encarregados de educação chegaram para as buscar, muitas expressaram o desejo de permanecer mais tempo na horta, o que evidencia não só o seu envolvimento, como também o prazer sentido ao participar na atividade. Ao longo do estágio, tornou-se cada vez mais visível o crescente interesse e envolvimento das crianças nas atividades planificadas, sobretudo naquelas que envolviam contacto direto com a natureza.

Como resultado destas estratégias, durante os momentos de brincadeira livre após o almoço, era frequente observar várias crianças junto aos muros do recreio, entretidas a explorarem e a brincarem com a terra de forma espontânea. Este comportamento foi revelador da evolução positiva das crianças em relação ao contacto com o solo, demonstrando que, através de experiências práticas, lúdicas e intencionais, foi possível promover uma mudança de atitude nas crianças.

Ao longo do desenvolvimento deste projeto, tornou-se evidente a evolução significativa das crianças relativamente ao seu contacto com o solo. Através da participação ativa na criação e manutenção de uma horta, foi possível observar um gradual abandono da aversão inicial que a maioria das crianças demonstrava ao toque na terra. Este progresso foi potenciado pela vivência de experiências concretas, sensoriais e significativas, que estimularam a curiosidade, a autonomia e a confiança das crianças nas interações com o meio natural.

A intervenção pedagógica revelou-se eficaz na resposta à questão-problema que orientou este estudo: Como pode a criação de uma horta no contexto da educação pré-escolar funcionar como uma abordagem envolvente para eliminar a aversão das crianças ao toque no solo? A prática demonstrou que, quando as crianças são envolvidas em processos que valorizam o fazer, o experimentar e o cuidar, desenvolvem progressivamente uma relação mais próxima com a natureza, superando gradualmente medos e resistências iniciais. No início, apenas uma ou duas crianças manifestavam conforto neste tipo de interação, por já possuírem experiências nesse âmbito. No entanto, no final do projeto, a maioria das crianças já se sentia confortável em manusear o solo, revelando entusiasmo e participação ativa nas tarefas da horta.

Embora uma ou duas crianças ainda apresentassem alguma resistência, verificou-se uma clara diminuição da rejeição e um aumento do interesse e da curiosidade face ao contacto com o solo. Este facto demonstra que, mesmo quando a mudança não é

totalmente homogênea, a abordagem implementada teve um impacto significativo na transformação das atitudes e na promoção de um envolvimento positivo com a natureza.

Neste sentido, considero que o projeto atingiu os objetivos delineados, proporcionando um percurso educativo enriquecedor e transformador. A horta escolar revelou-se um espaço pedagógico fértil para o desenvolvimento de competências, a superação de desafios individuais e a construção de uma ligação afetiva e consciente com o meio ambiente.

5.2.5. Momentos de Aprendizagem

Ao longo da PP I, foram dinamizadas diversas experiências de aprendizagem, cuidadosamente organizadas a partir de planificações que procuravam ir ao encontro dos interesses e necessidades do grupo de crianças. As atividades e estratégias implementadas resultaram da seleção de temas sugeridos pela educadora cooperante, sendo os conteúdos definidos no final de cada semana de prática, em articulação com a clarificação dos objetivos a atingir. As propostas desenvolvidas tiveram como principal referência as OCEPE.

5.2.5.1. Mistério Outonal: A Caixa Encantada do Pão por Deus

Descrição da atividade:

No dia 25, dinamizei com as crianças uma atividade intitulada “A Caixa Mágica dos Frutos de Outono”, que teve como principais objetivos promover a exploração sensorial, estimular a curiosidade natural das crianças, reforçar a ligação à estação do ano atual e valorizar tradições culturais, como o Dia do Pão por Deus. A atividade teve início com a apresentação de uma caixa decorada por mim, escondida dentro de um saco. Desafiei as crianças a adivinhar o que poderia estar dentro. Algumas associaram imediatamente ao Halloween, referindo-se a uma experiência anterior com a professora de Inglês. Tal como registei no meu diário de bordo,

Figura 25*Diário de Bordo, 25 de outubro de 2023*

As crianças rapidamente concluíram que era uma caixa, mas com o tema do Halloween, semelhante ao que a professora de inglês tinha levado na segunda-feira. Prontamente, respondi-lhes que não tinha a ver com esse tema e perguntei novamente: "O que é que pode estar dentro dela?". As crianças deram várias ideias, mas nenhuma acertou na resposta correta. Então, tirei a caixa do saco e mostrei que estava vazia e as reações das crianças foram muito engraçadas.

Figura 26*Caixa utilizada na atividade*

De seguida, apresentei um segundo saco, do qual fui retirando frutos típicos do outono, como castanhas, nozes, maçã, laranja, dióspiro e romã, e convidei as crianças a nomeá-los e explorá-los através do tato e do olfato. À medida que identificavam os frutos, confirmava com elas as respostas e permitia que os manipulassem livremente. A observação direta permitiu-me acompanhar o entusiasmo e a curiosidade com que exploravam os materiais, bem como a forma como interagiam entre si. Estes indicadores, que registei também em fotografias e no diário de bordo, foram fundamentais para compreender o impacto da atividade e confirmar que os objetivos estavam a ser alcançados.

Quando lhes perguntei a que estação do ano pertenciam aqueles alimentos, uma criança respondeu prontamente que eram os frutos do outono. Este momento permitiu combinar a experiência prática com o conhecimento prévio do grupo e introduzir a tradição do Dia do Pão por Deus, incentivando o contacto com referências culturais

próximas das suas vivências. Através da escuta ativa e da análise das respostas, foi possível verificar que a atividade estava a gerar aprendizagens significativas e que o planeamento inicial se mostrava adequado às necessidades do grupo.

Numa segunda fase da atividade, coloquei os frutos dentro da caixa mágica sem que as crianças vissem e desafiei-as a adivinhar quais eram. Com base na observação, percebi que o interesse se mantinha elevado e que o formato do desafio promovia o pensamento crítico e a concentração. Esta avaliação em tempo real foi importante para manter o ritmo da atividade e ajustar a minha postura pedagógica, garantindo que todos se sentiam motivados a participar.

Figura 27

Uma criança a explorar a caixa mágica



De seguida, e com os olhos vendados, cada criança teve a oportunidade de experimentar ou cheirar um fruto e tentar identificá-lo. Esta parte foi vivida com grande entusiasmo, tendo sido, na minha perspetiva, o ponto alto da proposta. No diário de bordo, referi que

Figura 28

Diário de Bordo, 25 de outubro de 2023 (a)

A expressão de surpresa e alegria quando acertavam nos frutos, na minha opinião, foi uma prova da eficácia desta abordagem em estimular os seus sentidos e concentração.

Figura 29

Exploração dos frutos do outono com os olhos vendados



Estes dados, recolhidos durante a implementação da atividade, permitiram-me confirmar que a estratégia utilizada favorecia o envolvimento do grupo e estimulava o desenvolvimento sensorial, a cooperação e a comunicação.

A atividade permitiu atingir os objetivos definidos, promovendo o desenvolvimento dos sentidos, o enriquecimento do vocabulário, o estímulo do pensamento crítico, a partilha de saberes culturais e a valorização da cooperação no grupo. A introdução da caixa mágica acabou por ser uma estratégia eficaz para captar a atenção e gerar curiosidade, o que foi evidente ao longo de toda a atividade, através da análise dos comportamentos das crianças e dos registos realizados.

Figura 30

Diário de Bordo, 25 de outubro de 2023 (b)

Introduzir a caixa mágica e desafiar as crianças a adivinhar o seu conteúdo foi uma estratégia que, na minha opinião, realmente as motivou a participar ativamente.

Na minha opinião existiram alguns aspetos a melhorar. O tempo disponível foi curto, o que limitou a exploração dos frutos, e notei que algumas crianças hesitaram em experimentar sabores menos familiares. Esta observação levou-me a refletir sobre a importância de dar mais tempo à experiência sensorial e de criar um momento final de partilha, onde as crianças possam verbalizar o que sentiram, gostaram ou aprenderam.

Esta reflexão surgiu precisamente da avaliação contínua que fui realizando, o que demonstra como a análise das interações e reações das crianças pode e deve moldar decisões pedagógicas futuras.

Em termos pessoais e profissionais, esta atividade foi bastante significativa. Permitiu-me planificar, conduzir e avaliar uma proposta pedagógica completa, centrada na criança e articulada com os seus interesses, os conteúdos e o contexto cultural. A avaliação, realizada através da observação direta, de registos fotográficos e do diário de bordo, foi essencial para acompanhar o percurso individual e coletivo das crianças, informar a minha intervenção em tempo real e refletir sobre os ajustamentos necessários. Esta atividade revelou-se uma experiência muito gratificante, tanto para as crianças como para mim enquanto estagiária, pois proporcionou momentos relevantes de descoberta, interação e aprendizagem sensorial. Reforçou ainda o meu compromisso com uma prática pedagógica que valoriza a escuta, a participação ativa e a construção partilhada do conhecimento.

5.2.5.2. À Descoberta dos Animais Marinhos

Descrição da atividade:

A atividade “À descoberta dos animais marinhos”, desenvolvida ao longo de três dias, teve como principais objetivos despertar a curiosidade das crianças, promover a consciência ambiental e estimular o desenvolvimento da expressão oral, através de experiências significativas e interligadas. Esta proposta pedagógica proporcionou a exploração de conhecimentos sobre o mundo marinho, ao mesmo tempo que favoreceu o respeito pelas opiniões dos outros, a partilha de ideias e o fortalecimento do sentido de pertença social e cultural.

Desde o primeiro momento, a avaliação foi realizada de forma contínua e informal, recorrendo à observação direta das interações, atitudes e respostas das crianças, bem como a registos fotográficos e ao diário de bordo. Estes instrumentos permitiram acompanhar o envolvimento do grupo e ajustar, sempre que necessário, a intervenção educativa.

No primeiro dia, a atividade iniciou-se com uma pergunta dirigida ao grupo sobre a história contada na semana anterior. Embora algumas crianças tenham recordado partes do enredo, a maioria não teve a oportunidade de ouvir a leitura anterior. Por isso, optei por reler a obra *O Conto da Baleia*, de Karen Swann, utilizando um projetor de luz que

reproduzia no teto da sala as ondas do mar, tornando o momento mais envolvente. A leitura serviu como ponto de partida para conversas que estimularam a compreensão e a participação ativa do grupo, aspectos que observei atentamente e registei no diário de bordo.

Figura 31

Reconto da história “O Conto da Baleia”

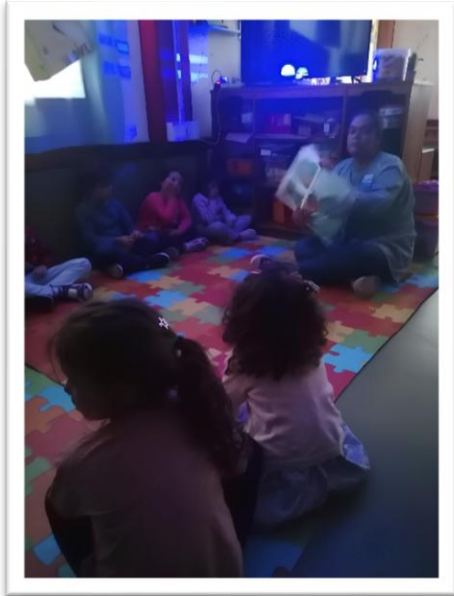


Figura 32

Visualização do vídeo sobre baleias



Posteriormente, recorri a questões como estratégia para verificar a atenção, relembrar os conteúdos e promover a expressão verbal. A análise das respostas das crianças possibilitou perceber os conhecimentos que já possuíam e aqueles que estavam

a construir. A visualização de um vídeo com curiosidades sobre baleias, incluindo nomes, características e comportamentos, complementou a atividade e revelou-se eficaz para manter o interesse e favorecer a apropriação dos conteúdos.

Figura 33

Diário de bordo, 13 de novembro de 2023

Durante a visualização dos vídeos, as crianças manifestaram interesse, reagindo com sorrisos e apontando para a televisão

Figura 34

Atividade do faz de conta onde as crianças eram baleias



A certa altura, destaquei o tamanho da baleia azul e fiz uma analogia com dinossauros, o que despertou o interesse e a imaginação do grupo. A reação positiva das crianças a esta comparação confirmou, pela observação direta, a eficácia da estratégia adotada. Por fim, partilhei o som do canto das baleias e propus que se movimentassem como estes animais, o que fomentou a criatividade, o envolvimento e o desenvolvimento motor, mesmo entre as crianças inicialmente mais hesitantes.

No segundo dia, a visita de estudo ao Museu da Baleia, no Caniçal, trouxe uma dimensão experiencial à aprendizagem. Desde o início da manhã, as crianças demonstraram grande entusiasmo, cantando no autocarro e observando com curiosidade a paisagem envolvente. Esta motivação foi acompanhada de perto ao longo da visita, sendo documentada através de registos fotográficos e de anotações no diário de bordo. A primeira parte da visita foi orientada por uma bióloga, que explicou as semelhanças e diferenças entre o corpo humano e o das baleias. A escuta ativa das crianças, bem como

as perguntas colocadas, demonstraram interesse e envolvimento, elementos de avaliação relevantes para medir o impacto da proposta.

Figura 35

Diário de bordo, 13 de novembro de 2023 (a)

Durante o percurso, as crianças animavam o ambiente ao cantarem músicas escolhidas pela educadora e transmitidas pelo rádio do autocarro. Ao mesmo tempo, observavam atentamente o que se desenrolava nas ruas. Notava-se que algumas delas não pareciam muito habituadas a sair, por algumas ações das crianças e por comentários feitos pelas mesmas. Neste momento, houve uma criança, que ao ser questionada por uma das educadoras se a mesma estava a gostar, esta respondeu que sim e ainda referiu que estava feliz.

De seguida, as crianças participaram numa atividade prática de carimbagem com tintas e rolhas, onde representaram um golfinho. Este momento revelou-se particularmente significativo por articular conteúdos científicos com expressão artística e sensorial.

Figura 36

Realização da atividade prática com rolhas e tintas



Na fase seguinte da visita, guiadas por outra técnica, as crianças conheceram diferentes espécies marinhas, como os lobos-marinhos, e foram introduzidas à história da caça à baleia. Tiveram também a oportunidade de observar instrumentos usados pelos baleeiros e exemplares de cetáceos em tamanho real, destacando-se a experiência imersiva numa sala em forma de submarino. A observação das reações e dos comentários espontâneos das crianças revelou que a visita promoveu aprendizagens significativas e despertou a consciência ambiental, conforme previsto nos objetivos.

Figura 37

Diário de bordo, 13 de novembro de 2023 (b)

Nessa sala, havia exemplos de baleias e golfinhos em tamanho real, e um submarino onde as crianças puderam assistir a um filme em 3D e ouvir uma história, proporcionando a sensação de estarem no fundo do mar. Além disso, dentro dessa sala, havia algum lixo em exposição dentro de uma redoma, proveniente de animais que deram à costa.

Figura 38

Atividades realizadas após a visita de estudo



No terceiro e último dia, promovi um diálogo com o grupo para relembrar e firmar as aprendizagens dos dias anteriores. Esta conversa permitiu avaliar, de forma qualitativa, o que ficou retido na memória das crianças, as interpretações que fizeram e a forma como se posicionaram perante os temas abordados. A partir dessa reflexão, introduzi a questão

dos comportamentos ambientais e das atitudes que contribuem para a preservação dos oceanos, o que gerou contributos pertinentes por parte do grupo.

Figura 39

Diário de bordo, 13 de novembro de 2023 (c)

Questionei se tinham gostado da visita de estudo. As crianças responderam afirmativamente, e pedi-lhes que me recordassem o que tinham visto no museu. Surgiram algumas histórias sobre baleias, e aproveitei ainda para relembrar alguns nomes de animais que tínhamos visto, com a ajuda delas. Prossegui questionando sobre outros elementos do museu, como os lobos marinhos.

Por fim, propus que cada criança realizasse um desenho sobre algo que tivesse apreciado na visita. Esta tarefa permitiu a expressão individual e emocional, valorizando a experiência vivida e reforçando aprendizagens através da linguagem plástica. A análise dos desenhos serviu também como instrumento de avaliação, ao revelar o que mais marcou cada criança e como integraram os diferentes elementos explorados ao longo dos três dias.

Figura 40

Realização de um desenho e os desenhos das crianças



De forma geral, considero que os objetivos traçados para esta atividade foram plenamente alcançados. As crianças apresentaram grande envolvimento, motivação e interesse, refletindo uma apropriação significativa dos conteúdos abordados, bem como uma maior consciência ambiental e sentido de responsabilidade. Verificou-se igualmente um desenvolvimento da linguagem oral, da escuta ativa e da cooperação.

Entre os pontos positivos, destaco a diversidade de estratégias pedagógicas adotadas, que permitiram responder aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem. A combinação de leitura, questões, visualização de vídeos, dramatização, visita de estudo e expressão plástica revelou-se eficaz na construção de aprendizagens integradas e significativas. No entanto, reconheço que há aspetos a melhorar. A observação direta permitiu identificar a necessidade de dedicar maior atenção às crianças mais reservadas, promovendo contextos mais seguros para a sua participação.

No que concerne a organização da visita, seria igualmente importante rever o planeamento da visita de estudo, nomeadamente no que se refere à recolha e transporte das autorizações parentais. Ter cópias dessas autorizações no autocarro, bem como uma lista com as respetivas assinaturas dos encarregados de educação, teria reforçado a segurança e facilitado a gestão do grupo. Considero ainda que uma visita prévia ao museu, teria permitido uma preparação mais intencional da atividade, ajudando as crianças a antecipar e contextualizar o que iriam vivenciar. Esta reflexão decorre da avaliação realizada ao longo de todo o processo e evidencia como a recolha sistemática de dados permite não apenas validar o que foi feito, mas também projetar melhorias futuras, tornando as experiências ainda mais enriquecedoras, organizadas e impactantes.

5.2.5.3. *À Descoberta do Natal*

Descrição da atividade:

A presente atividade foi desenvolvida ao longo de seis dias e constituiu uma proposta pedagógica com o objetivo de envolver as crianças num conjunto de experiências relacionadas com a quadra natalícia. As ações realizadas procuraram favorecer não apenas a criatividade e a expressão plástica, como também o desenvolvimento de competências sociais, comunicativas e culturais. Desde o início, esta atividade foi pensada de forma a respeitar os ritmos das crianças, integrando momentos de maior concentração com momentos lúdicos, sensoriais e participativos. O planeamento

teve por base a observação prévia das necessidades e interesses do grupo, tendo sido continuamente ajustado ao longo do processo com base na avaliação formativa realizada diariamente.

Durante os primeiros dias, as propostas estiveram fortemente ligadas à exploração de materiais, texturas e cores, com o intuito de preparar a decoração da sala e iniciar o contacto com símbolos natalícios. Através da observação e dos registos feitos no diário de bordo, foi possível perceber o elevado envolvimento das crianças nas atividades iniciais, o que confirmou a adequação das propostas ao grupo. Uma das primeiras propostas foi a criação de gambiarras natalícias, fios decorativos feitos pelas próprias crianças numa folha branca. Houve crianças que, ao início, hesitaram em usar os dedos diretamente, mas com incentivo acabaram por se envolver com entusiasmo. Esta atividade destacou-se pelo elevado envolvimento, pela simplicidade da técnica, pela liberdade criativa e pelo efeito visual apelativo, elementos registados em anotações que ajudaram a reforçar a importância de estratégias que valorizem a autonomia e o prazer da descoberta.

Figura 41

Diário de bordo, 20 de novembro de 2023

Preparei uma mesa com plástico para que as crianças pudessem carimbar à vontade sem se preocuparem com a sujidade. Coloquei tintas numa forma de metal conforme as escolhas das crianças, diluindo as mais espessas com um pouco de água. Em seguida, selecionei duas crianças, ajudei-as a vestir batas sobre os pijamas e dei-lhes opções de desenhos, como bolas de Natal, estrelas e luzes.

Expliquei-lhes que tinham à disposição cotonetes, rolos de cartão e os dedos. Durante a carimbagem, pedi para não misturarem as cores na forma, mas permiti que o fizessem nos desenhos. Notei alguma hesitação, especialmente ao usar os dedos, mas encorajei-as a mergulhar os dedos na tinta, destacando que não havia motivo para receios.

Figura 42
Criação de gambiarras natalícias



Dando continuidade ao processo de exploração plástica, desenvolveu-se a estampagem de bolas de Natal e pinheiros, recorrendo a formas variadas para carimbar sobre folhas. As bolas foram criadas com rolos da máquina registadora, cotonetes ou os próprios dedos, enquanto os pinheiros foram estampados com a palma da mão coberta de tinta verde. Esta técnica gerou grande entusiasmo, uma vez que implicava contacto direto com a tinta e uma ligação mais próxima com o produto final. As crianças escolhiam o lugar da árvore, carimbavam as mãos e, com a ajuda de pincéis ou outros materiais, acrescentavam estrelas, troncos e neve ao cenário. O elevado nível de motivação, a forte componente sensorial e a associação direta ao tema do Natal foram os principais pontos. Ainda assim, o tempo necessário para a limpeza e a gestão da sobreposição de intervenções foram aspetos que surgiram nos registos como pontos a rever, permitindo refletir sobre a organização do espaço e o ritmo da atividade.

Noutra sessão, propus a atividade “Vamos construir um boneco de neve?”, onde cada criança recortou a forma de um boneco de neve e decorou-o com diferentes materiais disponíveis na sala, nomeadamente sinos, fitas, olhos, botões e bocados de eva, recortados previamente pelas crianças. Antes de iniciarem, foi explicado o propósito da atividade e o significado simbólico dos bonecos de neve nesta época do ano. Através da análise dos registos fotográficos e das anotações feitas, destacou-se o reforço da motricidade fina, da criatividade e do respeito pelas criações dos colegas. A liberdade de escolha e a valorização da individualidade foram aspetos fortemente valorizados. No entanto, também se identificaram desafios, nomeadamente a necessidade de supervisão no uso da

tesoura e algumas dificuldades em manter a concentração, o que orientou uma maior atenção à gestão do tempo e à estruturação de momentos mais curtos e direcionados nas propostas seguintes.

Outra proposta que se revelou bastante interessante foi a realização de desenhos de flocos de neve, utilizando lápis de cera branco sobre folhas igualmente brancas. Após a criação dos desenhos, cada criança pintou a folha com tinta aquarela e, de seguida, polvilhou sal sobre a superfície ainda húmida. Esta técnica, para além de sensorial, pretendia produzir um efeito visual inesperado, despertando a curiosidade e o encantamento das crianças ao observarem as reações entre os materiais. A atividade tinha como objetivo promover a concentração, a experimentação de novas técnicas e o gosto pela criação artística. No entanto, ao avaliar os resultados, quer visualmente, quer através das reações das crianças, constatei que o efeito pretendido não foi alcançado. A ausência do impacto visual esperado levou a uma reflexão sobre a importância de testar previamente as propostas, o que teria permitido ajustar ou reformular a técnica, assegurando uma experiência mais gratificante para as crianças.

Nos dias seguintes, as crianças foram envolvidas em atividades com um caráter mais simbólico e comunicativo. Uma das propostas consistiu na visualização do filme “A Estrela de Natal”, num ambiente cuidadosamente preparado para proporcionar conforto e envolvimento, com almofadas, mantas e até pipocas.

Figura 43

Visualização do filme



Figura 44*Diário de bordo, 28 de novembro de 2023 (a)*

Ao chegar ao local, a S. olhou para o quadro, colocou o dedo no queixo e, ao perguntar novamente se sabiam por que motivo aquilo estava ali e como se chamava, as crianças ainda não tinham a resposta certa. Então, questionei se sabiam o que era um calendário do advento. Após esta afirmação, as crianças começaram a exclamar: “Tenho um desses em casa!”.

Ao ouvir isso, sorri e expliquei que isso era um calendário normal, não um calendário do advento. Após várias afirmações semelhantes, dei um exemplo de um calendário de advento com chocolates, mas as crianças negaram ter algo assim em casa. Então, expliquei que os calendários do advento servem para contar os dias que faltam para o Natal, e no caso de um calendário de advento de chocolate, no dia 1 de dezembro, eles procuravam o dia 1, abriam-no e encontravam um chocolate.

Este momento de partilha, avaliado com base nas intervenções das crianças e no registo das suas ideias, revelou-se fundamental para aprofundar a compreensão da narrativa e para fomentar a expressão oral. Este momento de partilha foi complementado com a apresentação das personagens do presépio, através de imagens plastificadas, o que contribuiu para uma compreensão mais clara e estruturada da narrativa do nascimento de Jesus. Esta articulação entre conteúdos visuais e vivências pessoais levou ao envolvimento emocional.

Figura 45*Diário de bordo, 28 de novembro de 2023*

No meu ponto de vista, a visualização do filme "A Estrela de Natal" foi indubitavelmente um momento alto. Observar o envolvimento progressivo e a atenção das crianças, que gradualmente se conectaram com a mensagem do Natal associada ao nascimento de Jesus, foi genuinamente gratificante. A transição para o jogo do bingo natalício proporcionou não apenas momentos de diversão, mas também oportunidades valiosas de aprendizagem.

Após o filme, foi introduzido um jogo de bingo com imagens natalícias, que incluiu elementos típicos do presépio. A observação direta permitiu constatar ganhos ao nível da atenção, da escuta ativa e do vocabulário, bem como o reforço do espírito de

grupo. Os pontos fortes da atividade estiveram na integração de linguagens variadas, no reforço da concentração e na valorização do património cultural. Contudo, a dificuldade em manter o silêncio e a necessidade de repetir as regras foram os principais desafios encontrados.

Complementando estas atividades, introduziu-se ainda o calendário do advento, que foi colocado à entrada da sala.

Através dele, conduzi um momento de conversa com as crianças sobre o verdadeiro significado do Natal. A escuta ativa e a participação verbal foram elementos centrais para avaliar o impacto desta proposta, sobretudo na forma como as crianças refletiram e partilharam as suas ideias.

Figura 46

Calendário do advento



Os principais aspetos positivos desta proposta foram a construção de rotinas, a oportunidade de partilha significativa e o estímulo à reflexão. Como fragilidade, destaca-se a dificuldade em apreender um conceito mais complexo, o que exigiu mediação constante. Esta avaliação contínua permitiu valorizar os contributos individuais e ajustar a mediação pedagógica em tempo real.

Nesta atividade, as crianças tiveram também a oportunidade de elaborar velas e cartazes para o mercadinho de Natal, que fazia parte do projeto com a comunidade educativa (PCE).

Em suma, a atividade “À Descoberta do Natal” foi muito mais do que um conjunto de propostas festivas. Representou uma oportunidade para desenvolver competências fundamentais como a linguagem oral, a escuta, a responsabilidade, a criatividade e o sentido de pertença. Ao longo de toda a atividade, a avaliação desempenhou um papel central, orientando a intervenção pedagógica, ajustando decisões em função das necessidades do grupo e promovendo aprendizagens significativas. Apesar dos imprevistos e momentos de maior agitação, a flexibilidade, o planejamento cuidado e a colaboração com a educadora cooperante foram determinantes para o sucesso da atividade. A riqueza destas experiências não esteve apenas no produto final, mas no processo vivido: nas descobertas, nos erros e tentativas, no respeito mútuo e na expressão individual de cada criança. A articulação entre diversas linguagens (plástica, oral, visual e sensorial) contribuiu para um ambiente educativo dinâmico, significativo e afetivamente envolvente.

5.3. Projeto para a Comunidade Educativa

No decorrer da PP I, surgiu a oportunidade de desenvolver, em colaboração com os colegas que estagiavam na mesma escola, um PCE que procurou responder diretamente às necessidades observadas pelas educadoras das respectivas salas. A proposta consistiu na organização de um mercadinho de Natal, um evento solidário em que cada sala contribuiria com produtos elaborados pelas crianças, sendo o valor angariado partilhado entre as três salas envolvidas.

A origem desta iniciativa remonta a uma conversa informal, durante a qual a educadora cooperante referiu a escassez de materiais existentes em algumas salas de jardim de infância, nomeadamente cartolinas, papel de cenário e outros recursos essenciais à concretização de atividades pedagógicas. Perante esta realidade, dialoguei com outros colegas que também se encontravam em estágio na mesma escola, embora distribuídos por edifícios diferentes. Decidimos, assim, unir esforços e delinear um plano conjunto, dividindo o trabalho de forma a tornar o projeto mais exequível e bem organizado.

A sala onde estagiava, que integrava as crianças mais velhas, ficou responsável pela produção de velas artesanais. Um segundo grupo ficou encarregado da confeção de broas e um terceiro, constituído pelas crianças mais pequenas, dedicou-se à criação de enfeites em argila para a árvore de Natal e à pintura de pedras decorativas.

Com as ideias estruturadas, reunimo-nos com as educadoras cooperantes e com a coordenadora pedagógica para definir o dia e a hora do evento, que viria a assumir a forma de um mercado natalício aberto à comunidade educativa. Durante esta reunião, foram atribuídas responsabilidades e garantida a cooperação entre todas as equipas envolvidas. Posteriormente, a coordenadora pedagógica ficou incumbida de contactar o diretor da escola, a fim de solicitar a autorização necessária para a concretização da atividade.

Relativamente à produção dos artigos destinados à venda, eu e as crianças da minha sala desenvolvemos várias atividades, com destaque para a confeção das velas artesanais, um processo rico em aprendizagens. Esta atividade decorreu de forma faseada ao longo de vários dias de estágio e foi cuidadosamente planificada, tendo em conta as características do grupo e os princípios de segurança. Para além da vertente lúdica e criativa, procurou-se promover o desenvolvimento de competências transversais, como a autonomia, a criatividade, a motricidade fina, a responsabilidade e o trabalho colaborativo.

O processo teve início com uma conversa em grande grupo, na qual foi apresentado o projeto do mercadinho e explicado o papel de cada sala. As crianças mostraram-se entusiasmadas com a ideia de participarem ativamente na preparação do evento e demonstraram grande curiosidade relativamente ao processo de fabrico das velas. Esta fase de sensibilização revelou-se fundamental para fomentar o envolvimento e o sentido de pertença, dando voz às crianças e valorizando as suas ideias.

Posteriormente, iniciámos a preparação dos materiais: cortámos os pavios, organizámos os recipientes e seleccionámos as essências e os corantes a utilizar. As crianças participaram ativamente em todas estas etapas, demonstrando interesse e empenho. A fundição da cera foi realizada por mim, por questões de segurança, enquanto o processo de verter a cera nos moldes e decorar as velas foi realizado em pares, com supervisão constante. As crianças puderam escolher as cores, os aromas e os elementos decorativos como: flores secas, glitter, pinhas, canela, laranja desidratada e pós cromados, assumindo um papel ativo e criativo na construção do produto final.

Figura 47
Algumas das velas finalizadas



Esta atividade, para além de proporcionar estímulos sensoriais diversos, contribuiu para o desenvolvimento da coordenação óculo-manual, da motricidade fina e da capacidade de tomada de decisões, uma vez que as crianças precisaram de escolher, planear e executar as suas ideias. O facto de trabalharem em pares também favoreceu a cooperação, a partilha de materiais, a comunicação verbal e a negociação de decisões, o que é fundamental nesta faixa etária. Neste sentido, esta experiência foi promotora da construção de uma progressiva autonomia e responsabilidade, em conformidade com as OCEPE, que defendem que a criança deve ir “adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros” (OCEPE, 2016, p. 36).

Para além da produção das velas, dinamizámos outras atividades complementares, igualmente importantes. Um dos momentos mais relevantes foi a elaboração de dois cartazes decorativos, que serviram para embelezar o espaço do mercadinho e divulgar o evento à comunidade. Este trabalho teve início com uma conversa coletiva, onde as crianças partilharam ideias sobre o que gostariam de desenhar. Algumas sugeriram elementos típicos do Natal, como árvores, estrelas, presentes, o Pai Natal e o seu trenó. Cada criança participou à sua maneira, desenhando e pintando o que resultou em cartazes expressivos, únicos e verdadeiramente representativos do grupo. Esta atividade potenciou o desenvolvimento da expressividade individual, enquanto valorizou a dimensão estética e comunicativa da produção plástica, indo ao encontro da orientação de que as crianças

devem “desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas” (OCEPE, 2016, p. 50).

Figura 48

Realização dos cartazes para o mercadinho de Natal



Importa referir que, ao longo de todo este processo, a colaboração entre a escola, as famílias e a comunidade desempenhou um papel crucial. Ao envolver os pais no evento e ao partilhar com eles, presencialmente e através de suportes digitais, os processos e produtos desenvolvidos pelas crianças, fomentou-se um clima de comunicação e partilha de saberes entre crianças e adultos. Para além disso, foi solicitada às famílias a sua colaboração com a doação de alimentos e sumos, que seriam disponibilizados no dia do mercadinho, com o objetivo de ampliar a oferta do evento e, simultaneamente, angariar mais fundos a reverter para as salas. Esta abordagem permitiu valorizar os contributos dos diferentes intervenientes e ampliar as oportunidades de aprendizagem, como é defendido nas OCEPE, ao referirem que a participação das famílias e da comunidade, através do seu saber e experiência, constitui um meio privilegiado para enriquecer o trabalho educativo e estreitar os laços entre o contexto escolar e o meio envolvente (OCEPE, 2016).

Ao longo de todo este processo, fui reconhecendo a importância da colaboração com as famílias e com a comunidade envolvente. Foram promovidas ações de partilha de informação com os encarregados de educação, tanto presencialmente como através de suportes digitais, e solicitada a sua colaboração com a doação de alimentos e sumos, que foram disponibilizados no dia do mercadinho. No entanto, à luz da experiência vivida, compreendo que esta iniciativa se configurou, sobretudo, como um projeto para a comunidade, mais do que com a comunidade. Um verdadeiro projeto com a comunidade

implicaria uma participação mais ativa dos seus elementos, como, por exemplo, o envolvimento dos pais na confecção dos produtos, na preparação do espaço ou na gestão do próprio mercadinho. Esta articulação mais profunda com os contextos familiares e sociais ainda representa um desafio, mas também uma oportunidade de crescimento para futuras intervenções educativas, na medida em que pode potencializar o fortalecimento das relações escola-família-comunidade e enriquecer o processo de ensino e aprendizagem.

Em suma, as atividades desenvolvidas no âmbito da preparação do mercadinho de Natal revelaram-se momentos pedagógicos valiosos, planejados de forma intencional e com objetivos claros. Proporcionaram às crianças vivências significativas, integrando áreas do currículo como a educação artística, expressão plástica, conhecimento do mundo, formação pessoal e social, ao mesmo tempo que promoviam o desenvolvimento de competências cognitivas, emocionais e sociais. Através destas experiências, as crianças não só participaram ativamente num projeto coletivo, como também desenvolveram um sentido de responsabilidade e solidariedade, reconhecendo que o seu trabalho teria um impacto real na sua sala e no bem-estar do grupo.

5.4. Reflexão sobre a Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar

Ao longo da Prática Pedagógica I, procurei desenvolver atividades cuidadosamente planejadas, sempre com base nos interesses, preferências, características e desafios individuais das crianças. Desde cedo, percebi que o grupo revelava dificuldades em manter a atenção por longos períodos, o que me levou a adotar uma abordagem mais diferenciada e centrada em propostas criativas, interativas e de curta duração. Esta estratégia vai ao encontro da perspectiva de Afonso (2015), que, citando Garcia & Perez (1998), destaca a importância de práticas dinâmicas e contextualizadas na educação de infância.

Desde o início da minha intervenção, senti a necessidade de refletir sobre o papel profissional que pretendia assumir e sobre a imagem de criança que sustentava a minha prática. Tal como referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), o trabalho do educador “exige-lhe que reflita sobre as concepções e valores subjacentes às finalidades da sua prática: papel profissional, imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem” (OCEPE, 2016,

p. 13). Este exercício de reflexão acompanhou todo o processo, orientando as decisões pedagógicas e promovendo uma atuação mais consciente, respeitadora e significativa.

No decorrer da semana de observação e da primeira semana de prática, confesso que me senti receosa e insegura quanto à possibilidade de alcançar os objetivos definidos para a unidade curricular. Esta apreensão surgiu sobretudo pelo facto de nunca ter realizado uma prática pedagógica de forma totalmente autónoma, já que nas experiências anteriores partilhei a intervenção com uma colega. No entanto, à medida que fui conhecendo melhor o grupo, o contexto e a dinâmica da sala, fui ganhando confiança e segurança na minha atuação.

Um dos aspetos mais positivos desta experiência foi, sem dúvida, a relação que consegui estabelecer com as crianças. Desde o início, procurei ouvi-las atentamente, respeitá-las nas suas decisões e valorizar os seus interesses e necessidades. Esta postura de escuta e respeito possibilitou uma ligação genuína com o grupo, e permitiu-me conhecer melhor cada criança, respondendo de forma mais ajustada às suas particularidades. Como referem as OCEPE, “observar e envolver-se no brincar das crianças, sem interferir nas suas iniciativas, permite ao/à educador/a conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas” (OCEPE, 2016, p. 11). Este princípio orientou a minha prática, reforçando a importância de um olhar atento, mas não invasivo, sobre o brincar e as dinâmicas espontâneas do grupo.

Simultaneamente, consegui estabelecer uma relação próxima e colaborativa com a educadora cooperante, com a auxiliar da sala e com uma outra educadora presente no mesmo espaço. Este ambiente acolhedor e cooperante revelou-se indispensável para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, na medida em que me senti apoiada, respeitada e valorizada. Também a equipa educativa e a comunidade escolar receberam-me de forma calorosa e colocaram à minha disposição todos os recursos e materiais de que necessitava. Senti-me, desde o início, à vontade para dinamizar propostas com as crianças, nos espaços que considerasse mais adequados, o que me deu liberdade para experimentar diferentes abordagens pedagógicas.

Outro ponto que considero bastante enriquecedor foi a oportunidade de dar asas à minha criatividade. Ao longo da prática, propus várias atividades "fora da caixa", fugindo do padrão habitual, com o objetivo de estimular a curiosidade, o envolvimento e a motivação das crianças. Estas atividades, pensadas com intencionalidade pedagógica, permitiram promover o desenvolvimento de competências associadas a hábitos de vida

saudáveis, ao raciocínio lógico, à sensorialidade e à expressão criativa, sempre num equilíbrio entre o prazer de aprender e o rigor educativo.

Neste sentido, a valorização do brincar revelou-se essencial. As OCEPE (2016) reforçam que o brincar é uma atividade natural que reflete a forma holística como a criança aprende e se relaciona com o mundo. Importa, por isso, não encarar o brincar como um mero passatempo, mas como uma ferramenta pedagógica poderosa, promotora de desenvolvimento integral. Esta ideia é também defendida por Niles e Socha (2015), ao afirmar que o brincar contribui para o desenvolvimento da intelectualidade, autoconfiança, exploração, curiosidade, raciocínio, emoção e psicomotricidade, promovendo simultaneamente a construção de valores e o fortalecimento das relações interpessoais.

Por fim, apesar dos desafios que senti na conciliação das exigências da prática com as restantes responsabilidades académicas, considero que esta experiência me permitiu crescer significativamente enquanto futura educadora. O facto de ter assumido a condução das atividades de forma autónoma, sem partilhar a intervenção com outro colega, possibilitou-me implementar ideias inovadoras, testar estratégias diferenciadas e ganhar confiança na minha própria capacidade de intervir pedagogicamente.

A oportunidade de observar, escutar e interagir com as crianças de forma próxima e intencional contribuiu para uma melhor compreensão das suas formas de estar, pensar e aprender. A colaboração com a educadora da sala dos Sorrisos foi igualmente marcante, não só pela sua disponibilidade e orientação, mas também pelo espaço que me concedeu para experimentar, errar, refletir e evoluir.

Desta forma, esta experiência de prática pedagógica permitiu-me reconhecer a complexidade e riqueza do contexto da educação pré-escolar, onde cada decisão educativa deve ser intencional e fundamentada. Compreendi que o papel do educador não se limita à condução de atividades, mas exige uma constante atenção ao que cada criança expressa, sente e necessita. A reflexão sobre as finalidades da prática, os valores que a sustentam e a imagem de criança que a orienta tornou-se, assim, um exercício contínuo e essencial. Esta etapa não apenas aprofundou o meu conhecimento sobre o quotidiano educativo, como também despertou em mim um olhar mais atento, crítico e sensível sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil, preparando-me para uma intervenção cada vez mais consciente, ética e transformadora.

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

A PP II constituiu uma etapa crucial no meu percurso académico, permitindo-me consolidar e aprofundar os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos na Prática Pedagógica I. Como esta PP foi realizada na mesma instituição de ensino que a anterior, não me irei alongar com a descrição da escola nem com o meio envolvente, uma vez que essas informações foram devidamente abordadas no capítulo anterior. Durante este período, que decorreu de 26 de fevereiro a 14 de maio, totalizando 120 horas, estagiei numa turma do 2.º ano. Ao longo deste estágio, tive a oportunidade de aplicar estratégias pedagógicas e de adaptar as minhas intervenções às necessidades da turma. Neste capítulo, irei proceder à caracterização da sala de aula, à análise da turma e à apresentação dos momentos de aprendizagem mais significativos, culminando numa reflexão crítica sobre a prática desenvolvida e as aprendizagens resultantes desta experiência.

6.1. Caracterização da Sala de Aula

A sala de aula do 2.º ano encontrava-se organizada de forma funcional, criando um ambiente que favorecia a aprendizagem dos alunos. As mesas estavam dispostas em filas duplas, todas orientadas para o quadro e para a secretária da professora, o que facilitava a atenção dos alunos e o seu foco nas tarefas propostas. Esta disposição, bastante tradicional, tem origem numa conceção pedagógica que considerava esta organização ideal para momentos em que se exige concentração direta no professor ou no conteúdo apresentado no quadro ou em projeções, quer durante exposições teóricas quer em trabalhos individuais no lugar (Teixeira & Reis, 2012). No entanto, embora esta configuração permita um ambiente propício para a aquisição da informação, limita a interação espontânea entre os alunos, uma vez que, apesar de estarem sentados a pares, a colaboração e o trabalho conjunto eram pouco frequentes. Esta configuração física sugeria, por isso, um ambiente mais orientado para o ensino tradicional e menos propício à aprendizagem cooperativa e à construção coletiva do conhecimento. De acordo com Teixeira e Reis (2012), “ele deverá estar organizado tendo em vista a atividade a ser desenvolvida, pois constitui o elemento que condiciona mais claramente a estrutura do espaço” (p. 169), o que reforça a importância de adequar a organização da sala às dinâmicas pedagógicas desejadas.

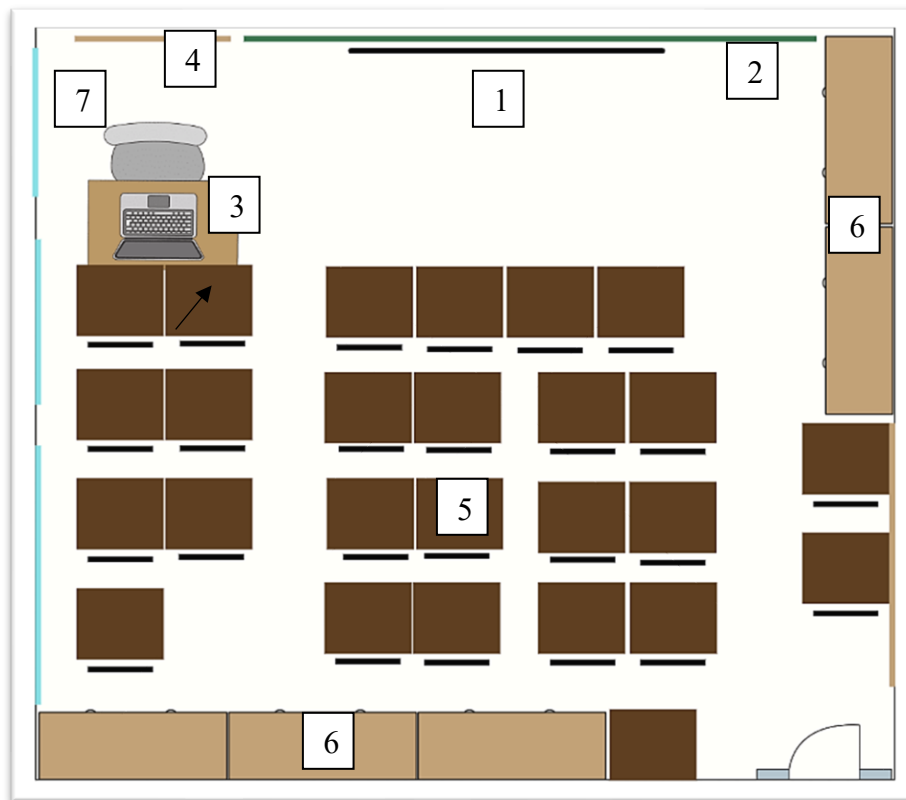
O espaço físico era partilhado entre duas turmas, a do turno da manhã e a do turno da tarde, o que exigia uma organização eficiente dos materiais e dos recursos disponíveis. Para facilitar a gestão, a sala dispunha de seis armários destinados ao armazenamento dos manuais, cadernos escolares, dicionários e materiais de artes, como colas, folhas, lápis de cor, régua e outros utensílios essenciais para as atividades pedagógicas. Estes armários contribuíram para uma gestão mais eficaz dos recursos didáticos, assegurando que os materiais estivessem sempre acessíveis tanto para os alunos como para a docente.

Nas paredes, estavam afixados vários cartazes e materiais informativos, que funcionavam como recursos pedagógicos importantes para apoiar o ensino e a aprendizagem. Estes cartazes, entendidos como ferramentas educativas, são concebidos para transmitir conteúdos de forma clara e acessível, facilitando a compreensão dos alunos sobre determinados temas (Matos, 2006). Entre estes destacava-se um cartaz relativo à diabetes, que continha orientações sobre como atuar perante um diabético e os valores recomendados para o índice glicémico. A sua presença justifica-se pelo diagnóstico recente desta condição numa aluna da turma, o que tornou essencial sensibilizar a comunidade escolar e garantir que todos estivessem preparados para agir corretamente em situações de emergência.

A sala encontrava-se equipada com um quadro de ardósia tradicional e um quadro interativo, o que permitia diversificar os recursos pedagógicos utilizados nas aulas. O quadro interativo era frequentemente explorado para projeções multimédia, conferindo às sessões um carácter mais dinâmico e interativo, que cativava os alunos, facilitando a compreensão dos conteúdos.

Quanto à organização dos materiais, semanalmente eram escolhidos dois alunos para assumirem responsabilidades específicas, como escrever a data no quadro e distribuir os materiais necessários para as atividades. Esta prática promovia o desenvolvimento do sentido de responsabilidade e da autonomia entre os alunos, incentivando-os a participar ativamente no funcionamento da sala de aula.

Figura 49
Planta da Sala de Aula do 2.º Ano



Legenda

- 1-Quadro Interativo
- 2- Quadro de Ardósia
- 3-Secretária da Professora
- 4- Quadros de Cortiça
- 5- Mesas dos Alunos
- 6- Armários
- 7- Janelas

De modo geral, a sala apresentava uma estrutura funcional e bem organizada, proporcionando um ambiente propício para a aprendizagem. Contudo, a tradicional disposição das mesas e a reduzida interação entre os alunos demonstram uma necessidade de implementar estratégias pedagógicas que estimulassem uma maior colaboração e participação ativa no processo educativo. Neste sentido, é importante recordar que “a forma como o espaço é utilizado interfere no ambiente da sala de aula, influencia o diálogo e a comunicação e tem efeitos emocionais e cognitivos importantes nos alunos”

(Teixeira & Reis, 2012, p. 169), pelo que a organização física deve ser pensada estrategicamente para favorecer não só a atenção, mas também a interação e o envolvimento dos alunos.

Em suma, a organização do espaço físico na sala de aula revela-se um elemento central para o desenvolvimento do processo educativo, influenciando diretamente as dinâmicas de ensino e aprendizagem. A gestão eficaz dos recursos materiais e a disponibilização de suportes visuais e pedagógicos contribuem para um ambiente mais estruturado e facilitador do trabalho docente. Contudo, uma análise sobre a adequação dos arranjos espaciais e das estratégias de promoção da interação entre os alunos é fundamental para criar uma atmosfera mais estimulante e inclusiva, capaz de responder às necessidades diversificadas da turma. Assim, a avaliação e adaptação do espaço e dos recursos disponíveis assumem um papel essencial no fortalecimento da prática pedagógica e na promoção de uma aprendizagem mais significativa e colaborativa.

6.1.1. Organização do Tempo Educativo

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, o tempo educativo é organizado com base na matriz curricular-base estabelecida no Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, que adapta à região os princípios orientadores da organização e gestão do currículo presentes no Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho e no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Com base nessa matriz e nas possibilidades proporcionadas pela autonomia e flexibilidade curricular, as escolas planificam o trabalho de integração e articulação curricular, visando o desenvolvimento das competências definidas no PASEO.

Na turma do 2.º ano onde realizei a PP II, a organização do tempo letivo era gerida com flexibilidade, garantindo sempre o cumprimento do total de horas previsto para cada área curricular. O horário era ajustado semanalmente, tendo em conta as necessidades específicas da turma e o ritmo das aprendizagens, permitindo assim uma abordagem pedagógica mais dinâmica, contextualizada e orientada para os interesses dos alunos. A matriz curricular apresentada abaixo servia de base à estruturação do trabalho letivo neste nível de ensino.

Figura 50
Matriz curricular do 2.º Ano

2º ANO										
	Segunda	Sala	Terça	Sala	Quarta	Sala	Quinta	Sala	Sexta	Sala
14:30-15:30	BIBLIOTECA	11	ESTUDO	18	AV	2	ESTUDO	18	CLB. GUARDIÕES do PLANETA	11
15:30-16:30	ESTUDO	18	EA	4	ATL	C	INGLÊS	17	CLB. ARTES VISUAIS	2
16:30-17:00	INTERVALO									
17:00-18:00	AV	2	TIC	3	CLB. NÓS e o MUNDO	18	NATAÇÃO	CNF	ATL	18
18:00-18:30	OTL	R	OTL	R	OTL	R	OTL	R	OTL	R

ATIVIDADES CURRICULARES				
Horário Curricular:	DIA DA SEMANA	HORAS	ATIVIDADE	SALA
	2ª FEIRA	12:30-13:30	EF	C
	3ª FEIRA	09:30-10:30	INGLÊS	5
	4ª FEIRA	12:30-13:30	EA	4
	5ª FEIRA	12:30-13:30	TIC	3

6.2. Caracterização da Turma

A caracterização da turma constitui um elemento essencial para a planificação e implementação de práticas pedagógicas ajustadas às necessidades, interesses e características específicas dos alunos. Compreender a dinâmica do grupo, os perfis individuais e os comportamentos manifestados no quotidiano escolar permite ao docente adotar estratégias mais eficazes, promovendo uma resposta educativa mais equitativa e inclusiva.

A turma do 2.º ano era composta por 22 alunos, dos quais 8 do género feminino e 14 do género masculino. Este grupo apresentava uma significativa diversidade de perfis e ritmos de aprendizagem, com diferentes níveis de autonomia, concentração e capacidade de autorregulação do comportamento, o que exigia permanente atenção por parte da docente na gestão da sala de aula e na adequação das estratégias de ensino.

Do ponto de vista comportamental, verificava-se que os alunos demonstravam dificuldades na manutenção da disciplina e na gestão da atenção durante as atividades letivas. Era frequente a ocorrência de conversas paralelas, interrupções durante as explicações e dificuldades em respeitar a vez para intervir. Alguns alunos manifestavam impaciência quando não eram imediatamente chamados a participar, o que, em determinados momentos, resultava em demonstrações de frustração. Simultaneamente,

muitos revelavam dificuldade em manter uma postura corporal adequada, inclinando-se sobre as mesas ou movimentando-se com frequência, o que exigia intervenções constantes para recentrar a atenção e garantir um ambiente de aprendizagem favorável.

Relativamente à dinâmica da sala, apesar da organização dos alunos em pares, a entreatajuda era pouco frequente e o trabalho colaborativo não ocorria de forma espontânea. Assim, tornou-se necessário um acompanhamento próximo e frequentes estímulos à cooperação, tanto em tarefas de pequeno grupo como nas atividades em grande grupo, onde se evidenciavam também dificuldades de coordenação e organização. Estas limitações acentuavam a importância da implementação de estratégias pedagógicas que favorecessem o envolvimento equitativo de todos os alunos, promovendo a responsabilidade partilhada e o espírito de equipa.

No que diz respeito à participação nas atividades letivas, observava-se uma maior motivação e envolvimento dos alunos sempre que eram propostas abordagens dinâmicas e interativas, como debates, exploração de histórias e atividades práticas. Em particular, as áreas curriculares de Estudo do Meio e Expressões Visuais despertavam bastante interesse, verificando-se, nestes momentos, uma participação mais ativa, criativa e entusiasta. Por outro lado, a disciplina de Matemática não era tão atrativa para a maioria dos alunos, sendo comum a desmotivação face a determinadas tarefas. Consciente dessa realidade, a docente procurava contrariar esse desinteresse através da realização de atividades lúdicas e interativas, utilizando jogos pedagógicos e recursos tecnológicos com o objetivo de tornar a aprendizagem mais apelativa, acessível e significativa para todos.

Importa ainda destacar algumas especificidades individuais no grupo. Uma das alunas, de nacionalidade colombiana, não comunicava verbalmente na escola, embora compreendesse e se expressasse em português no contexto familiar, o que exigia especial atenção na sua inclusão nas dinâmicas da sala. Paralelamente, um aluno apresentava um perfil mais desafiante, caracterizado por dificuldades acentuadas na autorregulação do comportamento, interrupções frequentes e dificuldade em manter-se atento e sentado durante períodos prolongados, o que requeria intervenções pedagógicas ajustadas e consistentes.

Apesar dos desafios comportamentais e das diferenças individuais identificadas, os alunos revelavam curiosidade e entusiasmo perante novas metodologias e conteúdos, demonstrando abertura à experimentação e à aprendizagem ativa. Neste sentido, tornou-se fundamental adotar estratégias diferenciadas, com enfoque no desenvolvimento da

autonomia, da autorregulação e da cooperação, promovendo um ambiente de aprendizagem mais estruturado, equilibrado e ajustado às características do grupo.

A análise cuidada das dinâmicas observadas na turma permitiu identificar oportunidades de intervenção pedagógica direcionadas, não apenas para responder aos desafios existentes, como também para potenciar as capacidades e interesses dos alunos. A diversidade presente no grupo revelou-se uma mais-valia para o desenvolvimento de práticas educativas mais inclusivas e intencionais, centradas no respeito pela individualidade de cada criança. Neste contexto, o papel do docente assume particular relevância na criação de um ambiente estimulante, no qual cada aluno se sintá valorizado e encorajado a participar ativamente no seu processo de aprendizagem. Assim, o conhecimento profundo da realidade da turma tornou-se um ponto de partida para promover experiências educativas significativas, sustentadas em práticas diferenciadas, intencionais e pedagogicamente fundamentadas.

6.3. Momentos de Aprendizagem

Tal como ocorrido na PP anterior, também ao longo da PP II foram promovidas várias experiências de aprendizagem, cuidadosamente organizadas com base em planificações que procuravam responder aos interesses e necessidades da turma.

As atividades e estratégias implementadas resultaram da seleção de temas sugeridos pela professora cooperante, sendo os conteúdos definidos no final de cada semana de prática, juntamente com a clarificação dos objetivos a alcançar. As propostas desenvolvidas tiveram como referência as áreas de conteúdo estabelecidas nas AE do 1.ºCEB, especificamente orientadas para o 2.º ano.

6.3.1. Vira a Carta e Multiplica

Descrição da atividade:

No dia 11 de março de 2024 introduzi a atividade “Vira a Carta e Multiplica”, com o objetivo de promover a consolidação dos factos básicos da multiplicação, especificamente das tabuadas do 2, 3 e 4, através de uma abordagem lúdica e cooperativa. Esta atividade visou não só reforçar os conhecimentos adquiridos, como também tornar a aprendizagem mais envolvente e significativa para os alunos, partindo do princípio de que o jogo, ao ser uma ferramenta didática poderosa, favorece a motivação, o raciocínio

lógico e o espírito de ajuda. Desde o início, a avaliação assumiu um papel formativo e contínuo, centrado tanto na vertente matemática como nas dinâmicas de grupo, permitindo ajustar a intervenção consoante as necessidades observadas.

Para operacionalizar a atividade, organizei os alunos em cinco grupos de quatro elementos, de modo a garantir que todos tivessem oportunidades de participar ativamente e que o ambiente favorecesse a interação e a cooperação. Cada grupo dispunha de três bases de jogo, sendo cada uma alusiva a uma das tabuadas em foco (2, 3 e 4). Durante o decorrer da atividade, a observação direta revelou-se essencial para aferir o grau de envolvimento dos alunos, bem como o domínio progressivo das tabuadas, a agilidade no cálculo mental e a confiança demonstrada ao verbalizarem os seus raciocínios.

Figura 51

Diário de bordo, 11 de março de 2024

A atividade consistia numa folha base com dois retângulos centrais, um em branco e outro contendo um número de 2 a 4 rodeados pelos respetivos produtos da tabuada correspondente. Cada aluno retirava uma carta de um baralho sem ver o seu valor e colocava-a no retângulo em branco. De seguida, calculava o produto entre o número da carta e o número fixo da folha base, colocando uma massa sobre o produto correto

Para o desenvolvimento do jogo, foi utilizado um baralho de cartas contendo números de 2 a 10, e um Ás que assumia o valor de 1. As cartas foram cuidadosamente baralhadas e colocadas viradas para baixo no centro da mesa.

O funcionamento era simples e intuitivo: cada aluno, por sua vez, retirava uma carta do monte e multiplicava o número sorteado pelo número fixo correspondente à base onde se encontrava a jogar (por exemplo, se estivesse na base do 3 e retirasse um 4, teria de calcular 3×4). Após enunciar e resolver a multiplicação em voz alta, o aluno localizava o produto correspondente na base de jogo e tapava-o com um objeto marcador, neste caso, massas, por serem de fácil manuseamento e visualmente distintos.

Para garantir o rigor e o desenvolvimento do sentido de responsabilidade, um dos elementos de cada grupo assumia o papel de árbitro. Este aluno ficava encarregue de verificar se os cálculos realizados pelos colegas estavam corretos e se os produtos tapados correspondiam de facto ao resultado obtido. O árbitro desempenhava, assim, uma função de monitorização e validação, o que também contribuía para a sua própria consolidação

das tabuadas, uma vez que, ao verificar os resultados, confirmava continuamente os cálculos. Ao final de cada rodada, procedia-se à rotação dos papéis, garantindo que todos os alunos tivessem a oportunidade de assumir as diferentes funções, promovendo a equidade, o envolvimento e a autonomia.

Figura 52

Realização da atividade



Esta dinâmica revelou-se eficaz por várias razões. Em primeiro lugar, permitiu que os alunos praticassem o cálculo mental de forma sistemática, rápida e descomprometida, sem a pressão habitual dos exercícios escritos. Em segundo lugar, o carácter competitivo e cooperativo do jogo, na medida em que os alunos procuravam completar a sua base o mais rapidamente possível, mas também dependiam da correta participação dos colegas, fomentou o espírito de equipa e a entreajuda. Verificou-se ainda que os alunos com maiores dificuldades apresentavam-se mais confiantes neste formato, pois podiam contar com o apoio dos colegas, sendo o erro encarado como parte do processo e não como motivo de frustração.

Outro aspeto positivo foi o entusiasmo demonstrado durante toda a atividade. Os alunos mostraram-se altamente motivados, atentos e envolvidos, participando com empenho e demonstrando progressos visíveis na rapidez e correção das respostas. O jogo tornou-se, assim, uma oportunidade de aprendizagem significativa, favorecendo não só o

desenvolvimento de competências matemáticas, como também sociais, tais como a comunicação, o respeito por regras e turnos, e a responsabilidade individual dentro de um grupo. A rotatividade dos papéis, incluindo o de árbitro, promoveu a equidade e ajudou a desenvolver a autonomia e o sentido crítico.

Figura 53

Diário de bordo, 11 de março de 2024 (a)

Contudo, durante o decorrer do jogo, surgiram alguns desafios. Apesar da disponibilização prévia de cartões com todas as tabuadas para que um aluno de cada grupo verificasse as respostas dos colegas, alguns grupos apresentaram dificuldades de organização, originando desacordos sobre os papéis a desempenhar. Como a maioria dos alunos não estava habituada a trabalhar em grupo, registou-se também um nível elevado de ruído, dificultando a concentração.

Alguns alunos demonstraram ainda dificuldade em compreender plenamente as regras do jogo, sobretudo no que se refere ao papel do árbitro. Alguns revelaram resistência em assumir essa função, por receio de errar na verificação dos cálculos ou por maior interesse na vertente mais prática do jogo. Para contornar esta situação, foi necessário reforçar verbalmente as instruções e acompanhar de perto certos grupos, assegurando o cumprimento das regras.

Outra limitação identificada prende-se com a gestão do tempo: embora a maioria dos grupos tenha conseguido realizar várias rondas e trocar de funções, alguns alunos não conseguiram completar o jogo nas três bases de tabuada, levando a uma desigualdade no tempo de prática entre os grupos. Este fator poderá ser colmatado em futuras sessões com uma melhor divisão temporal da atividade.

Um ponto fraco particularmente relevante foi a inexistência de qualquer instrumento de registo dos resultados obtidos durante o jogo. A ausência de uma ficha ou grelha de apoio impediu que os alunos pudessem registar as multiplicações realizadas e os seus respetivos produtos, o que teria sido útil para posterior correção, sistematização e colagem no caderno diário. Esta lacuna limitou o acompanhamento formal dos progressos dos alunos e impossibilitou o uso da atividade como evidência documental de avaliação formativa. A introdução de um registo simples, que permitisse consolidar os conteúdos

trabalhados e uma análise dos erros cometidos, teria enriquecido substancialmente a proposta pedagógica.

Em suma, a atividade “Vira a Carta e Multiplica” revelou-se, de um modo geral, uma estratégia pedagógica eficaz, promotora de envolvimento, prática reflexiva e espírito de cooperação. A inclusão de elementos lúdicos, a organização em grupos e a rotatividade dos papéis contribuíram para tornar a aprendizagem mais significativa. No entanto, as fragilidades identificadas, relacionadas com a compreensão das regras, a gestão do tempo e a ausência de suporte para registo, fornecem indicações para futuras melhorias no planeamento e implementação da atividade.

6.3.2. Exploradores dos Sólidos Geométricos

Descrição da atividade:

A atividade teve início com a introdução dos sólidos geométricos no âmbito da disciplina de Matemática, explorando uma ligação contextualizada ao tema da primavera. Para tal, utilizei o quadro interativo, projetando uma imagem alusiva à estação que incluía objetos do quotidiano com formas geométricas reconhecíveis. Esta abordagem visual facilitou a identificação dos sólidos por parte dos alunos, tornando a aprendizagem mais concreta. Durante esta exploração, propus questões sobre o número de vértices, faces, arestas e bases de cada sólido, promovendo a observação atenta e a construção ativa do conhecimento. Constatei, porém, que alguns conceitos estavam esquecidos, o que levou à necessidade de os relembrar com o apoio da turma, antes de realizar contagens conjuntas. Esta situação, embora desafiante, revelou-se uma oportunidade para reforçar aprendizagens anteriores e incentivar a compreensão das propriedades geométricas. A avaliação fez-se desde logo através da observação direta das respostas dos alunos, o que permitiu perceber que alguns conceitos estavam esquecidos. Esta constatação conduziu à revisão dos conteúdos com o apoio da turma, antes de realizar contagens conjuntas, revelando-se uma oportunidade não só para reforçar aprendizagens anteriores, mas também para ajustar a intervenção pedagógica em função das necessidades evidenciadas.

Numa fase seguinte, distribuí uma ficha de apoio à atividade prática, que consistia na construção de sólidos geométricos com palitos de churrasco e plasticina. Organizei a turma em grupos de quatro elementos (de forma que houvesse dois alunos com dificuldade acompanhados por dois alunos com menos dificuldades), promovendo o

trabalho cooperativo e a partilha de responsabilidades. Antes de iniciar, apresentei detalhadamente as instruções, com base nas páginas 118, 119 e 120 do manual Matemática - “Eureka!-2.º Ano”, de Angelina Rodrigues e Luísa Azevedo, explicando os passos para a construção dos sólidos. Durante a execução, acompanhei os grupos, esclarecendo dúvidas e orientando a montagem, enquanto incentivava uma comunicação eficaz e o respeito mútuo. A recolha de evidências decorreu de forma contínua, quer através das observações diretas, quer do registo fotográfico dos trabalhos, contribuindo para uma avaliação formativa que teve em conta não apenas os resultados finais, mas também os processos desenvolvidos. Esta etapa prática destacou-se como um dos pontos mais fortes da atividade, pois permitiu a aplicação dos conteúdos teóricos de forma concreta, desenvolvendo simultaneamente competências manuais, espaciais, comunicativas e colaborativas.

Figura 54

Realização da atividade

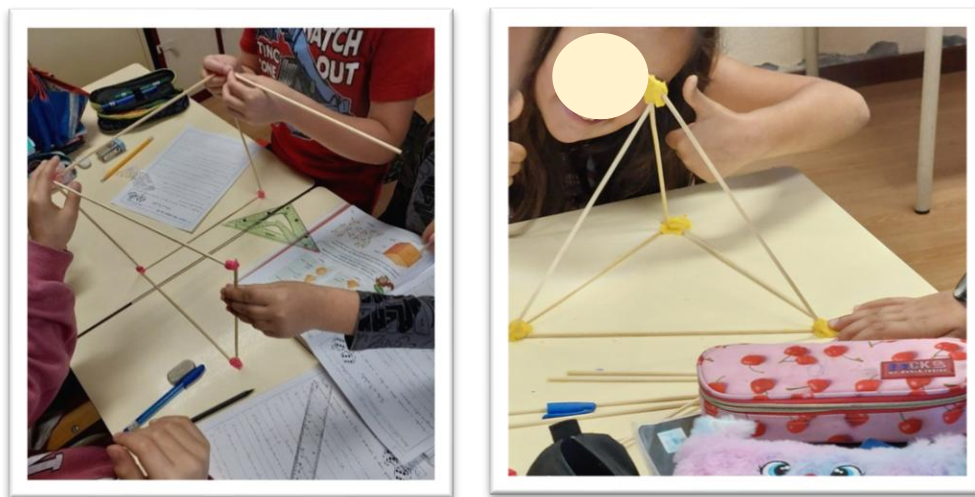


Figura 55

Diário de bordo, 8 de abril de 2024 (a)

Além disso, um problema inesperado surgiu relacionado com o material: a plasticina encontrava-se demasiado mole, provavelmente devido à temperatura da sala ou à sua qualidade, o que dificultou a fixação dos palitos. Esta situação tornou a construção dos sólidos muito instável e, nalguns casos, inviabilizou a montagem dos sólidos pretendidos. Percebendo a frustração de alguns grupos, propus a utilização do manual como apoio visual, permitindo que os alunos desenhassem os sólidos geométricos, reforçando ainda assim os objetivos da atividade

Após a atividade de Matemática, que demorou mais do que o previsto, iniciei a aula de Estudo do Meio. Nesta, optei por centrar a intervenção na exploração da estação da primavera, nomeadamente na sua relação com as características do tempo atmosférico. Para tal, distribui os manuais da disciplina e pedi aos alunos que observassem as imagens das páginas 104, 105 e 106 do manual Estudo do Meio-“Eureka!- 2.º Ano”, de Angelina Rodrigues et al.. A partir dessas imagens, promoveu-se um momento de diálogo e discussão sobre o que observaram, permitindo a introdução do tema e a aplicação de conhecimentos prévios. As respostas dadas neste momento foram também consideradas na análise do desempenho individual e coletivo, contribuindo para o acompanhamento do percurso de aprendizagem dos alunos. De seguida, os alunos realizaram as referidas páginas e procedeu-se à sua correção coletiva no quadro.

Figura 56

Diário de bordo, 8 de abril de 2024 (b)

Devido ao tempo adicional necessário para a realização desta tarefa prática, acabei por não conseguir concluir a atividade final inicialmente prevista: a construção de um gráfico de pontos com post-its coloridos representando o tempo atmosférico preferido de cada aluno. Apesar de ter desenhado o gráfico no quadro branco e preparado o material, tive de ajustar o planeamento para não comprometer a qualidade do trabalho realizado anteriormente. Reconheço que a gestão do tempo foi um dos principais desafios desta sessão, e que a duração das atividades práticas deveria ter sido melhor calibrada.

A utilização articulada de recursos visuais, materiais manipulativos e estratégias de construção prática mostrou-se eficaz para integrar o conhecimento matemático num contexto interdisciplinar e motivador. Ao longo de toda a atividade, a avaliação surgiu como um processo intencional, sustentado em múltiplas evidências: trabalhos produzidos, interações, respostas orais e registos fotográficos. Estas foram complementadas com as anotações do diário de bordo, que permitiram refletir criticamente sobre a prática letiva, as estratégias utilizadas e as aprendizagens construídas. No balanço global, a atividade combinou momentos de expressão oral, escrita, artística, matemática e do meio físico-social de forma coesa, proporcionando uma experiência de aprendizagem rica e significativa. A identificação dos pontos fortes e das limitações permitiu não só refletir

criticamente sobre a prática letiva, como também projetar melhorias para futuras intervenções pedagógicas, com foco na diversificação de estratégias, na gestão do tempo e na promoção da autonomia dos alunos.

6.3.3. A Magia do Dragão das 1000 Flores

Descrição da atividade:

No dia 24 de abril dei início a uma sequência de atividades centradas na obra *O Dragão das Mil Flores*, de Nicoletta Costa com o objetivo de desenvolver competências nas áreas da compreensão, fala, leitura, escrita e educação para os valores. Por se tratar da primeira aula dedicada a esta história, procurei criar um ambiente de escuta ativa, partilha e envolvimento, recorrendo a estratégias variadas, ajustadas à faixa etária dos alunos e ao propósito pedagógico da sessão.

A aula começou com a escuta de uma música sobre um dragão, recurso que se revelou eficaz para captar a atenção da turma e gerar curiosidade em torno do tema. Logo após a escuta, promovi um breve diálogo coletivo, questionando os alunos sobre se tinham gostado da música e o que achavam que iríamos trabalhar naquela manhã. As respostas evidenciaram entusiasmo, participação e interesse, revelando desde logo uma disposição favorável à aprendizagem. Este momento permitiu também exercitar competências como a escuta, o respeito pela vez de falar e o uso de vocabulário apropriado ao contexto. Através da observação direta e dos comentários espontâneos dos alunos, foi possível aferir não só o seu envolvimento, mas também aspetos da sua compreensão e curiosidade face ao tema.

Dando continuidade à exploração da história, propus a visualização do vídeo *O Dragão das Mil Flores* de Nicoletta Costa. Ao longo da projeção, os alunos mostraram-se atentos e envolvidos, fazendo comentários espontâneos que demonstravam uma ligação emocional com o enredo. Estes momentos de interação foram valorizados como indicadores do processo de aprendizagem e analisados à luz de uma avaliação formativa, que procurou captar não apenas o que os alunos diziam, mas também como se relacionavam com o conteúdo apresentado.

Figura 57

Diário de bordo, 24 de abril de 2024

Após o vídeo, iniciei uma conversa orientada para verificar a compreensão da história, lançando questões sobre as personagens principais, o espaço e o tempo da ação, os principais acontecimentos e os valores transmitidos pela história. Este momento foi muito rico, com os alunos a expressarem-se com clareza, revelando compreensão dos aspetos essenciais do enredo e reconhecendo valores como a solidariedade, a entreatajuda e a coragem. Alguns alunos foram além do solicitado, fazendo relações com situações do quotidiano ou com outras histórias que já conheciam.

Para consolidar a compreensão, os alunos realizaram, em grande grupo, uma ficha de interpretação. Esta foi resolvida de forma coletiva, com recurso ao quadro, promovendo a participação ativa e o raciocínio em voz alta. A dinâmica de chamar os alunos ao quadro fomentou o envolvimento, a cooperação entre pares e a verbalização das ideias. A maioria respondeu de forma pertinente e com correção, embora se tenha notado alguma dependência do grupo por parte de alguns alunos. Esta observação revelou-se relevante para a avaliação do desenvolvimento da autonomia na produção escrita, apontando para a necessidade de reforçar estratégias que favoreçam a autorregulação. A diversidade de recursos utilizados, música, vídeo e ficha, contribuiu positivamente para o envolvimento da turma, o que foi confirmado pela participação ativa observada e pelos registos recolhidos.

Figura 58

Diário de bordo, 24 de abril de 2024 (a)

Apesar de ter planeado outras atividades para as áreas de Estudo do Meio e Matemática, não foi possível implementá-las nesse dia. Durante o intervalo, fomos informados de que um grupo de teatro da Secretaria da Educação iria apresentar uma dramatização da obra *O Dragão das Mil Flores*, no auditório da escola. Dada a pertinência da atividade e a ligação direta com o trabalho que estávamos a desenvolver, considerei importante a participação da turma nesse momento. Assim, o restante planeamento teve de ser ajustado.

A peça de teatro foi acolhida com entusiasmo e atenção por parte dos alunos, que se mostraram verdadeiramente envolvidos com a encenação. Este momento representou também uma oportunidade avaliativa informal, na medida em que a reação dos alunos, os comentários feitos à saída do auditório e as comparações espontâneas com o vídeo anterior evidenciaram uma apropriação significativa da narrativa. No regresso à sala, aproveitámos os minutos finais para conversar sobre o que mais gostaram na peça e refletir sobre as diferenças entre o vídeo e a dramatização. Estas partilhas permitiram avaliar, de forma qualitativa, a capacidade dos alunos em estabelecer conexões, expressar opiniões e participar num debate estruturado. Finalizámos a manhã com o preenchimento da grelha de comportamento, encerrando assim uma sessão rica em estímulos, aprendizagens e indicadores avaliativos.

Entre os aspetos mais positivos desta atividade, destaco o forte envolvimento dos alunos desde o início da aula, a eficácia das estratégias de motivação e a participação ativa nas diferentes propostas. A capacidade de adaptação a imprevistos, como a substituição das atividades planeadas pela dramatização, mostrou-se essencial e acabou por enriquecer a experiência pedagógica, ao proporcionar um contacto direto com a linguagem teatral. Contudo, a impossibilidade de concretizar a totalidade do planeamento limitou a continuidade da abordagem interdisciplinar inicialmente prevista, o que constituiu uma fragilidade a assinalar.

Já no dia 29 de abril, dei continuidade à exploração da obra, agora numa abordagem mais interdisciplinar, integrando as áreas de Português, Estudo do Meio, e Matemática. A sessão teve início com o reconto da história do dragão, retomando os seus principais temas e mensagens. Esta leitura criou o contexto ideal para a realização de uma nova ficha de trabalho, que visava consolidar a compreensão leitora e estimular a expressão escrita. No entanto, os alunos manifestaram algum desinteresse e cansaço perante esta tarefa, o que dificultou a sua concretização e revelou fragilidades na gestão da motivação e do tempo. Este momento revelou-se também um ponto de observação importante, permitindo identificar sinais de saturação e ajustar o percurso da aula com base numa leitura atenta do comportamento dos alunos.

Perante esta situação, propus a realização de uma experiência prática relacionada com a narrativa, com o objetivo de despertar o entusiasmo e tornar a aprendizagem mais ativa. A proposta foi apresentada como um desafio: ajudar o dragão a conseguir finalmente deitar fogo pela boca. Os alunos acolheram a ideia com grande entusiasmo e foram organizados em pequenos grupos cooperativos. A experiência foi cuidadosamente

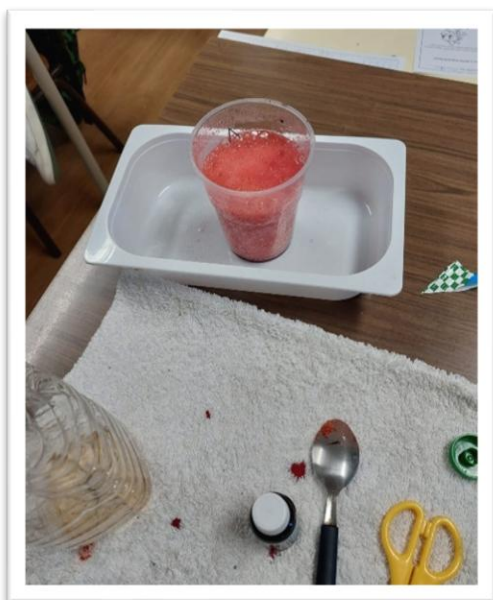
estruturada por etapas e acompanhada de um protocolo experimental, promovendo a autonomia, a observação e o registo. A avaliação revelou-se aqui particularmente presente, através da análise dos desenhos e frases produzidos individualmente por cada aluno no protocolo experimental, os quais refletiram a sua compreensão dos fenómenos observados e a capacidade de os comunicar de forma simples, mas significativa.

O momento da reação química entre o vinagre e o bicarbonato de sódio surpreendeu e encantou os alunos, que reagiram com expressividade e envolvimento. O uso de corante vermelho e copos transparentes tornou o fenómeno mais visual e apelativo, facilitando a compreensão dos conceitos e reforçando a ligação simbólica com o “fogo do dragão”.

O entusiasmo dos alunos foi acompanhado de momentos de observação da sua interação, cooperação, linguagem utilizada e nível de autonomia, permitindo recolher dados relevantes para uma avaliação formativa, sensível ao processo e não apenas ao produto final.

Figura 59

Realização da experiência

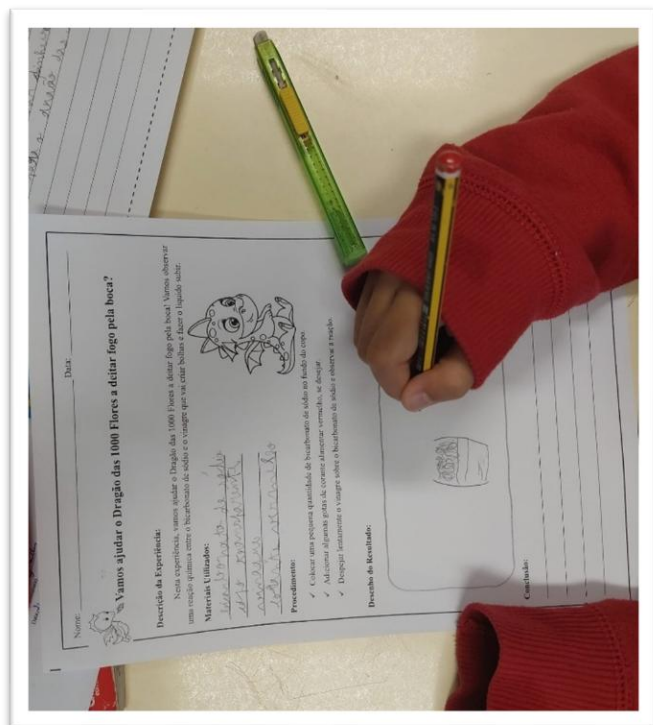


Cada aluno registou individualmente o que observou e concluiu no protocolo experimental, por meio de um desenho e de uma pequena frase, o que permitiu avaliar, de forma criativa e formativa, a sua compreensão. No final, realizou-se uma partilha coletiva, na qual as crianças foram incentivadas a descrever as suas observações, reações e aprendizagens. Estes momentos de socialização oral permitiram não só desenvolver

competências comunicativas, como também aceder à forma como os alunos estavam a integrar os conhecimentos adquiridos. As respostas dos alunos, bem como a forma como escutavam os colegas e reagiam aos seus contributos, foram analisadas como parte do processo avaliativo, possibilitando um olhar mais completo sobre as aprendizagens construídas.

Figura 60

Realização do protocolo experimental



Entre os pontos fortes desta atividade, realço o entusiasmo e o envolvimento dos alunos, a pertinência da ligação entre literatura e ciências, e a eficácia da estruturação da experiência em etapas claras, que facilitou a compreensão e permitiu trabalhar diferentes domínios de forma articulada. A utilização de materiais simples, mas visualmente impactantes, contribuiu para tornar a aprendizagem mais concreta e memorável. No entanto, também emergiram algumas fragilidades: o tempo investido na ficha de leitura foi superior ao previsto, comprometendo o tempo reservado ao debate final; e, durante a experiência, o elevado entusiasmo resultou em momentos de maior ruído e agitação, o que exigiu maior controlo da minha parte. A partilha oral nem sempre decorreu de forma ordenada, evidenciando a necessidade de reforçar regras de participação e o respeito pela vez de falar.

Em síntese, estas duas sessões revelaram-se altamente formativas, permitindo explorar a mesma narrativa através de linguagens diversas e desenvolver aprendizagens significativas em múltiplos domínios. A avaliação, concebida de forma contínua e integrada, permitiu valorizar o percurso de cada aluno, promovendo uma leitura mais sensível das suas conquistas, dificuldades e potencialidades. A experiência reforçou em mim a importância de articular diferentes áreas curriculares, de adaptar o planeamento à realidade vivida na sala de aula e de manter uma postura reflexiva e flexível diante dos imprevistos. Apesar dos desafios enfrentados, considero que os resultados alcançados foram positivos, e que estas atividades proporcionaram um percurso de descoberta, criatividade e construção de conhecimento que marcou tanto os alunos como a minha própria prática educativa.

6.4. Reflexão sobre a Prática Pedagógica no 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ao longo da Prática Pedagógica II, surgiram vários desafios, especialmente no que respeita às dificuldades dos alunos em regular o comportamento e colaborar em grupo. Estas limitações afetaram negativamente a aprendizagem, quer a nível individual, quer coletivo, interferindo na dinâmica da turma e condicionando a eficácia das atividades propostas. Perante este cenário, tornou-se necessário adotar estratégias que promovessem a cooperação e a interação positiva, tendo optado pela aprendizagem colaborativa como eixo orientador da minha intervenção. Tal como referem Freitas e Freitas (2003, citados por Pereira, 2018), embora os conceitos de cooperação e colaboração sejam frequentemente confundidos, distinguem-se pelo tipo de envolvimento: a cooperação implica a divisão de tarefas, enquanto a colaboração assenta na resolução conjunta de problemas, com a participação ativa de todos.

Neste sentido, a gestão da sala de aula revelou-se uma competência indispensável para garantir um ambiente propício à aprendizagem. Segundo Valente (2015), esta envolve a organização do tempo, do espaço, dos alunos e dos materiais, com o objetivo de criar condições educativas eficazes. Para alcançar este equilíbrio, recorri a estratégias simples, mas eficazes, como a modulação do tom de voz para reduzir o ruído, o uso de sinais visuais e gestuais para captar a atenção, bem como a contagem regressiva como

ferramenta de autorregulação. Estas práticas contribuíram para a criação de um ambiente mais tranquilo e cooperativo, favorecendo o foco e a participação dos alunos.

Com o intuito de reforçar a concentração e o bem-estar, introduzi momentos de tranquilidade após o intervalo, recorrendo à expressão artística nas áreas das artes visuais e da música. Utilizei vídeos com percussão corporal projetados no quadro interativo, aliados à pintura de mandalas com música ambiente, durante cerca de 10 a 15 minutos. Estas iniciativas mostraram-se particularmente benéficas, proporcionando calma, foco e criatividade. Ainda assim, a gestão do tempo surgiu como uma dificuldade recorrente, uma vez que, por vezes, não foi possível concretizar todas as atividades planeadas, exigindo capacidade de adaptação e reestruturação dos tempos e objetivos.

A minha intervenção assentou também numa metodologia ativa, na qual o professor assume o papel de facilitador da aprendizagem, promovendo o desenvolvimento do conhecimento através de dinâmicas de grupo, resolução de problemas e atividades práticas. Como sublinham Lovato, Michelotti, Silva e Loretto (2018, citando Pereira, 2012), este modelo estimula competências como a criatividade, a responsabilidade e o pensamento crítico, aspetos que procurei valorizar de forma intencional ao longo da prática. Também Gemignani (2012) reforça a relevância dessas competências para o desenvolvimento integral dos alunos.

As experiências vividas permitiram refletir sobre a importância de adaptar continuamente as estratégias pedagógicas às características da turma. Compreendi a necessidade de uma planificação flexível, capaz de responder às necessidades emergentes, reorganizar etapas e ajustar conteúdos, de forma a promover o envolvimento e a atenção dos alunos sem comprometer os objetivos pedagógicos. Esta flexibilidade revelou-se simultaneamente um desafio e uma oportunidade de crescimento.

Do ponto de vista pessoal e profissional, reconheço progressos significativos, especialmente no desenvolvimento da capacidade de análise crítica, da adaptação à realidade educativa e da sensibilidade pedagógica. No entanto, a gestão do tempo foi uma dificuldade constante, sobretudo na conciliação entre as exigências do estágio e as restantes responsabilidades académicas, exigindo um esforço acrescido de organização e resiliência.

Destaco ainda a relação construída com a professora cooperante, cuja escuta ativa, disponibilidade e orientação pedagógica foram fundamentais para o meu percurso formativo. Os momentos de partilha e reflexão conjunta criaram um ambiente seguro, onde foi possível aprender, experimentar, errar e corrigir com confiança. Esta colaboração

contribuiu de forma decisiva para a consolidação da minha identidade profissional, alicerçada numa prática educativa mais consciente, flexível e atenta ao ritmo e às necessidades de cada criança, sempre com o objetivo de promover o bem-estar, a cooperação e aprendizagens significativas.

Em suma, esta experiência constituiu um momento marcante de crescimento profissional e pessoal, permitindo um contacto direto com a complexidade do ambiente escolar e os múltiplos desafios da docência. Tornou-se claro que a prática pedagógica exige uma constante reflexão crítica, bem como o desenvolvimento de competências pedagógicas e relacionais. Esta vivência reforçou a importância de adotar uma postura flexível, capaz de ajustar as estratégias às realidades da turma, e confirmou a relevância de construir relações de confiança e respeito entre todos os intervenientes no processo educativo. Assim, a Prática Pedagógica II não só reforçou os conhecimentos adquiridos, como também fortaleceu a dimensão humana e ética da profissão docente, preparando-me para enfrentar novos desafios com maior maturidade, responsabilidade e compromisso.

Capítulo VII – Prática Pedagógica no 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A Prática Pedagógica III constituiu uma etapa enriquecedora no meu percurso académico, permitindo-me aplicar e aprofundar as estratégias pedagógicas adquiridas ao longo da minha formação. Durante este estágio, que decorreu entre os dias 8 de outubro e 4 de dezembro, tive a oportunidade de estagiar numa turma do 3.º ano, acompanhando atentamente o desenvolvimento dos alunos e as dinâmicas do grupo. Ao longo deste período, implementei diversas metodologias que favoreceram aprendizagens significativas e contribuíram para a criação de um ambiente educativo dinâmico e estimulante. Neste capítulo, abordo os seguintes aspetos: a caracterização da instituição de ensino e do meio envolvente; a caracterização da sala de aula; a caracterização do grupo de alunos; a descrição dos momentos de aprendizagem mais relevantes; e, por fim, uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica desenvolvida.

7.1. Organização do Ambiente Educativo

7.1.1. Caracterização do Meio envolvente

A instituição de ensino onde realizei a PP III está localizada no coração da freguesia da Sé, no concelho do Funchal, uma área que representa o centro histórico da cidade. Esta zona é rica em história, refletindo a herança cultural da Ilha da Madeira desde o período das Descobertas até à atualidade.

A freguesia da Sé destaca-se pelo seu ambiente vibrante, onde a vida cidadina se mistura com espaços que convidam ao descanso e ao convívio. As ruas movimentadas, repletas de comércio e atividades, atraem tanto moradores como visitantes, criando um cenário dinâmico e vivo.

Mesmo com toda esta agitação, a freguesia oferece locais de tranquilidade, como o Jardim Municipal e o Parque de Santa Catarina, onde é possível desfrutar da natureza e encontrar momentos de paz no meio da cidade. É neste equilíbrio entre movimento urbano e espaços verdes que a comunidade em redor da escola se desenvolve e convive, tornando o meio envolvente um espaço propício para a aprendizagem, o crescimento e o bem-estar.

À volta da escola, existem diversas instituições e espaços que elevam ainda mais a vivência nesta freguesia, refletindo a sua importância histórica, cultural, administrativa

e social. A tabela seguinte apresenta uma organização dessas instituições e locais relevantes.

Tabela 4

Distribuição dos serviços no meio local

Área	Instituições/Infraestruturas
Património Histórico	- Sé Catedral; - Palácio de São Lourenço;
Cultura	- Museus;
Administração Pública	- Serviços do Governo Regional; - Julgados de Paz;
Segurança	- Serviços da Polícia Judiciária;
Comércio e Serviços	- Lojas comerciais; - Bancos; - Restaurantes;
Espaços verdes	- Jardim Municipal; - Parque de Santa Catarina

7.1.2. Caracterização da Instituição de Ensino

A escola onde realizei a Prática Pedagógica III apresenta um horário de funcionamento compreendido entre as 8h30 e as 18h30, o que permite uma organização eficiente das atividades letivas e não letivas. Atualmente, funcionam duas salas de Educação Pré-Escolar e oito turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, organizadas por turnos. No turno da manhã decorrem as atividades curriculares das duas turmas do 1.º ano e das duas turmas do 2.º ano. Já no turno da tarde, funcionam duas turmas do 3.º ano e duas do 4.º ano. Esta distribuição horária permite gerir de forma equilibrada o espaço e os recursos da escola, embora a comunidade educativa manifeste o desejo de, no futuro, concentrar todas as atividades curriculares no turno da manhã.

As atividades de enriquecimento curricular e de ocupação dos tempos livres decorrem, no turno oposto ao das atividades curriculares, proporcionando às crianças e alunos um leque diversificado de experiências nas áreas desportivas, artísticas, tecnológicas, cultural e de relações com a comunidade. Estas atividades assumem um

papel importante no desenvolvimento global dos alunos, incentivando aprendizagens complementares num ambiente mais lúdico e criativo.

Relativamente ao apoio pedagógico, tanto o apoio acrescido como o apoio especializado são organizados tendo em conta o equilíbrio do horário semanal dos alunos. Sempre que possível, realizam-se durante o turno curricular, em regime de apoio cooperativo. No entanto, quando a situação o exige, estes apoios também podem ocorrer no turno contrário. Os alunos abrangidos por Medidas de Implementação à Educação Inclusiva beneficiam de apoio pedagógico especializado, cujo horário é previamente comunicado aos respetivos encarregados de educação, assegurando assim uma coordenação eficaz entre escola e família.

No que diz respeito às infraestruturas, a escola apresenta espaços físicos capazes de dar resposta ao número de alunos que a frequentam e ao seu regime de funcionamento atual. No entanto, as instalações não permitem, para já, a concretização de outras modalidades ou horários de funcionamento, como seria desejado por parte da comunidade educativa, nomeadamente no que diz respeito à implementação generalizada das atividades curriculares no turno da manhã.

A escola dispõe dos seguintes espaços:

Tabela 5

Estrutura do estabelecimento educativo

Categoria	Espaços/Recursos Disponíveis
Áreas Letivas	- 4 salas do 1.º Ciclo; - 2 salas de Educação Pré-Escolar;
Espaços Especializados	- Sala de biblioteca / Sala de ambientes inovadores de aprendizagem (Makerspace); - Sala de expressão plástica; - Sala de expressão musical e dramática / Áreas artísticas; - Sala de informática;
Espaços de apoio	- Sala de professores / Sala de apoio; - Sala de atendimento aos pais / Secretaria; - Sala de apoio / Atendimento aos encarregados de

	educação; - Gabinete da direção;
Acessibilidade	- Elevador;
Refeições	- Cantina ampla, bem iluminada e funcional;
Educação Física e recreio	- Campo vedado; - Parque infantil; - Recinto coberto; - Arrecadações; - Balneários;
Instalações sanitárias	- 7 casas de banho: <ul style="list-style-type: none"> • 1 para alunos com mobilidade reduzida; • 1 para o pré-escolar; • 3 para alunos do 1.º ciclo; • 2 para adultos;
Espaços exteriores	- Jardins em redor do edifício escolar;

As salas de aula e de pré-escolar estão devidamente equipadas com o material necessário ao desenvolvimento das atividades pedagógicas. Todo o espaço escolar possui acesso à internet, e as salas curriculares e de enriquecimento curricular estão equipadas com computador, tela e projetor, promovendo o uso de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Os recursos didáticos e tecnológicos encontram-se organizados e discriminados no inventário da escola, estando acessíveis aos docentes, o que contribui para a qualidade e eficácia das práticas educativas.

7.1.3. Projeto Educativo de Escola

O PEE constitui o principal instrumento de planeamento e orientação da ação pedagógica e organizacional de uma escola. Para o quadriénio 2023–2027, este documento assume uma importância estratégica ao estabelecer as bases que guiarão a atuação de toda a comunidade educativa. Com um enfoque na qualidade da educação, inclusão e participação, o PEE pretende fortalecer a escola como um espaço dinâmico e inclusivo, onde todos os seus membros colaboram para o desenvolvimento global dos alunos.

Este projeto tem como missão contribuir para a formação de cidadãos cada vez mais cultos, críticos, responsáveis, autônomos, criativos, solidários e comprometidos com a construção de uma sociedade melhor. Para isso, a escola compromete-se a proporcionar a todas as crianças e alunos uma educação de qualidade, que assegure o direito a uma igualdade justa e efetiva no acesso à educação e ao sucesso educativo. Este propósito orienta-se pelo ideal de uma escola inclusiva, refletida no lema “*Uma escola de todos e para todos*”.

Como espaço singular de aprendizagem, a escola procura desenvolver a qualidade do processo de ensino-aprendizagem através da participação ativa das crianças e de toda a comunidade educativa. O foco na formação integral de cada criança e aluno é uma prioridade, promovendo o sucesso escolar e preparando-os para se tornarem cidadãos livres, responsáveis, autônomos e solidários. Assim, o PEE define objetivos que incluem o incentivo à participação dos encarregados de educação e das famílias no percurso escolar dos seus educandos e na vida da escola, reconhecendo o papel essencial que estes desempenham. Além disso, valoriza-se o incentivo à multiculturalidade, com atividades que estimulam o respeito pela diversidade cultural e o convívio harmonioso entre diferentes culturas.

O projeto aposta também no incentivo à iniciativa e à participação ativa das crianças e alunos, estimulando a sua autonomia, sentido de responsabilidade e envolvimento nas atividades da escola. Outro objetivo fundamental é melhorar as relações interpessoais e o trabalho colaborativo entre todos os elementos da comunidade educativa, fomentando uma cultura de pertença, cooperação e respeito mútuo. A comunidade educativa é igualmente chamada a participar na melhoria contínua dos recursos da escola, fomentando uma corresponsabilização que fortalece o ambiente escolar. Por fim, o PEE reforça o compromisso com a garantia do sucesso educativo de todos os alunos, através de práticas pedagógicas inclusivas, diversificadas e centradas nas necessidades individuais, assegurando condições para o seu pleno desenvolvimento.

A concretização destas metas depende do envolvimento genuíno e constante de toda a comunidade escolar, que deve transformar estas intenções em ações efetivas. O período entre 2023 e 2027 será decisivo para a implementação de estratégias que impulsionem a inovação educativa, o respeito mútuo e a responsabilidade social, construindo uma escola que responda às exigências atuais e prepare os seus alunos para os desafios futuros.

7.1.4. Organização do Espaço Educativo

A organização do espaço físico da sala de aula desempenha um papel crucial no desenvolvimento das aprendizagens e no bem-estar dos alunos. Um ambiente cuidadosamente estruturado pode favorecer tanto o crescimento cognitivo como as competências sociais, ao mesmo tempo que responde às necessidades individuais e coletivas da turma. Segundo Teixeira e Reis (2012), a sala de aula é “um espaço pessoal e social” (p. 166), onde a disposição dos elementos físicos e humanos influencia diretamente a dinâmica das atividades e a qualidade das interações. Neste contexto, compreender e aplicar estratégias eficazes de organização torna-se fundamental para criar um ambiente estimulante e inclusivo, que promova a participação ativa, a cooperação e o sucesso educativo.

A organização da sala de aula foi cuidadosamente planejada para criar um ambiente que favorecesse o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos. Apesar das dimensões reduzidas, o espaço estava bem equipado e disposto de forma eficiente, permitindo uma otimização dos recursos disponíveis. Como apontam Teixeira e Reis (2012), “fazendo o paralelismo com a sala de aula, também ela um espaço pessoal e social, (...)” (p. 166), sendo fundamental que este espaço reflita essas dimensões para promover aprendizagens significativas.

A disposição dos alunos seguia um modelo que valorizava tanto a aprendizagem cooperativa quanto a atenção personalizada. A turma estava distribuída em quatro grupos de quatro alunos, um grupo de dois e dois alunos em posições individuais. Os grupos maiores incentivavam a interação e o trabalho em equipa, promovendo a cooperação e a partilha de conhecimentos. Essa configuração permitia que os alunos conversassem diretamente entre si, observando também os outros grupos, enquanto o professor circulava pela sala para acompanhar os diálogos e apoiar as atividades. Teixeira e Reis (2012) destacam que essa organização em pequenos grupos é especialmente indicada para trabalhos colaborativos, como produções escritas, conversas e discussões, pois estimula a interação e o envolvimento dos alunos (p. 171). Além disso, essa dinâmica favorecia o desenvolvimento de competências sociais essenciais para o crescimento académico e pessoal dos alunos.

Por outro lado, o posicionamento individual de dois alunos e a formação de pares para outros refletem uma resposta às necessidades específicas da turma, incluindo dificuldades de aprendizagem ou outras condições que requeriam um acompanhamento

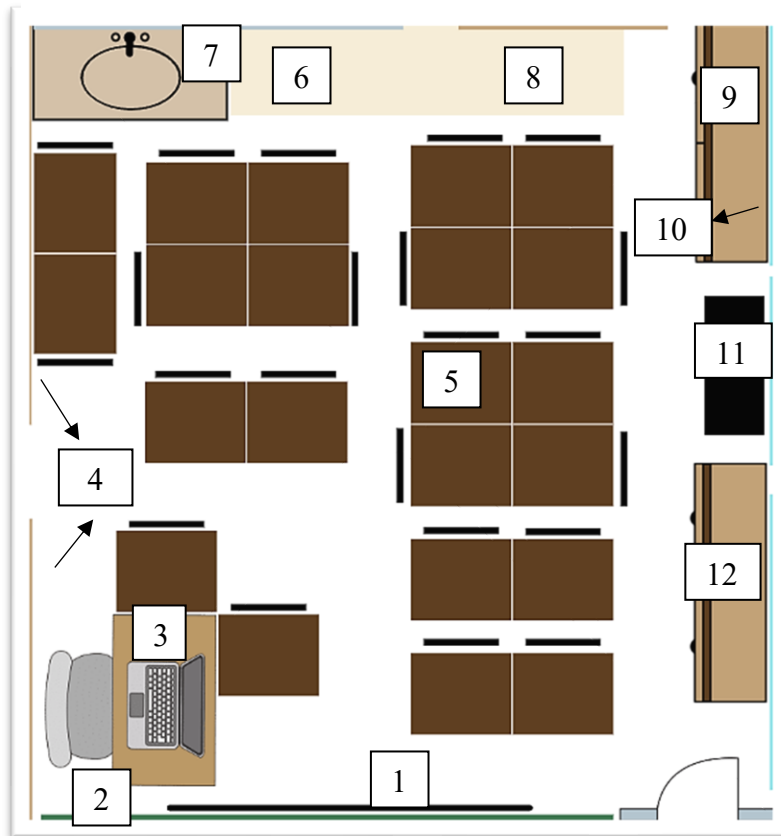
mais próximo. Esta organização demonstra a preocupação da professora em adaptar o ambiente para garantir as melhores condições de sucesso a todos os alunos, respeitando as suas particularidades. Nesse sentido, não podemos esquecer que “não é possível pensar em práticas de ensino que ocorram no vazio, é necessário situá-las no contexto em que se inserem” (Teixeira & Reis, 2012, p. 163), o que reforça a importância de ajustar o espaço às necessidades dos alunos.

A sala estava equipada com recursos fundamentais ao processo de ensino-aprendizagem, destacando-se o quadro interativo e o quadro de ardósia, que facilitavam a explicação dos conteúdos e incentivavam a interação entre alunos e professora. Complementavam estes recursos diversos armários para o armazenamento organizado de materiais didáticos, como cadernos e manuais, e um computador fixo, que permitia a integração de ferramentas tecnológicas nas aulas. A presença de colunas de som e uma pia com água contribuía ainda para a funcionalidade do espaço, tornando-o adequado tanto para atividades pedagógicas, como para a realização de trabalhos práticos e artísticos.

A organização dos materiais também mereceu especial atenção, com placares e prateleiras destinados ao armazenamento de recursos como papel crepe, cartolinas e outros materiais para atividades de expressão artística. Esta arrumação não só maximizava o aproveitamento do espaço, como também facilitava o acesso dos alunos aos materiais necessários para desenvolverem as suas tarefas escolares e criativas de forma autónoma. Como reforçam Teixeira e Reis (2012), “o espaço físico da sala de aula possui elementos que, conforme a sua organização, constituem um determinado ambiente de aprendizagem que irá, conseqüentemente, condicionar a dinâmica de trabalho e as aprendizagens que aí se poderão efetuar” (p. 169).

Assim, ao reconhecer o espaço físico da sala de aula como um componente estratégico do processo educativo, torna-se possível ampliar o impacto das práticas pedagógicas, tornando-as mais ajustadas às dinâmicas e às necessidades dos alunos. Essa visão integrada valoriza o ambiente escolar como elemento vivo e flexível, que pode ser continuamente repensado e transformado para potenciar aprendizagens mais significativas e promover uma experiência educativa inclusiva, colaborativa e dinâmica.

Figura 61
Planta da Sala de Aula do 3.º Ano



Legenda

- 1-Quadro Interativo
- 2- Quadro de Ardósia
- 3-Secretária da Professora
- 4- Quadros de Cortiça
- 5- Mesas dos Alunos
- 6- Mesa Auxiliar da Turma da Manhã
- 7- Pia
- 8- Mesa Auxiliar do 3.ºano
- 9- Armário
- 10- Janelas
- 11- Móvel Auxiliar dos Livros
- 12- Armário dos Livros

7.1.5. Organização do Tempo Pedagógico

A organização curricular da turma do 3.º ano, onde realizei o estágio, seguia a matriz estabelecida pelo Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, que adapta à região os princípios orientadores da organização e gestão do currículo presentes no Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho e no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Neste contexto, a carga horária da turma era gerida de forma ajustável, garantindo o cumprimento do número de horas atribuídas a cada área disciplinar, mas permitindo reorganizações pontuais em função das necessidades da turma, dos ritmos de aprendizagem e das dinâmicas das atividades letivas. O horário semanal era, assim, adaptado com o objetivo de favorecer uma aprendizagem mais contextualizada, integrada e alinhada com os interesses e especificidades das crianças. A imagem que se segue apresenta a matriz curricular de referência para este nível de ensino, servindo de base à gestão do currículo ao longo do ano letivo.

Figura 62

Matriz Curricular do 3º Ano

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
13h30-14h30	Sala do Futuro Português Matemática	Expressão Musical e Dramática	Inglês	Matemática	Português / Apoio ao Estudo
14h30-15h30		Português	Português	Educação Física	Português
15h30-16h00	Intervalo				
16h00-17h00	Matemática	Português	Matemática	Dac Artes Visuais Estudo do Meio	Inglês
17h00-18h00	TIC Estudo do Meio Matemática Português	Matemática		Educação literária	Matemática
18h00-18h30	Estudo do Meio	Matemática/ Apoio ao Estudo	Estudo do meio	Estudo do Meio	Estudo do meio

7.1.6. Caracterização da Turma

A turma do 3.º ano era composta por 19 alunos, dos quais 13 do género masculino e 6 do género feminino, refletindo uma composição diversificada. Para além da distribuição por género, a heterogeneidade do grupo tornava-se evidente nas

características individuais dos alunos, nomeadamente nos seus interesses, ritmos de aprendizagem, aptidões e desafios ao longo do processo educativo.

De um modo geral, a dinâmica da turma revelou-se positiva, destacando-se a capacidade de cooperação entre os alunos, sobretudo em contextos de trabalho em grupo. Esta predisposição para a colaboração contribuiu para a criação de um ambiente propício à partilha de ideias e à construção conjunta de conhecimento. No entanto, observou-se que a concentração e o envolvimento nas tarefas variavam consoante o grau de interesse suscitado pelas propostas pedagógicas, sendo mais evidente a distração sempre que as atividades não iam ao encontro das motivações dos alunos.

Verificou-se, ainda, uma clara preferência por determinadas áreas curriculares, com especial destaque para a Matemática, onde vários alunos demonstravam elevado desempenho, interesse e entusiasmo. Em contraste, foram identificadas dificuldades mais acentuadas na leitura e na interpretação de textos, especialmente entre os alunos que revelavam menor afinidade com o Português. Estas discrepâncias tornaram clara a necessidade de adotar estratégias diferenciadas, capazes de responder à diversidade de perfis e níveis de desenvolvimento presentes na turma.

Em termos comportamentais, o grupo caracterizava-se por um ambiente maioritariamente tranquilo, em que prevaleciam o respeito pelas normas estabelecidas e uma convivência amigável entre os colegas. A dedicação e o empenho, contudo, oscilavam de acordo com as áreas disciplinares, sendo perceptível uma maior predisposição para a Matemática em detrimento do Português, particularmente por parte dos alunos que revelavam maior facilidade no raciocínio lógico-matemático.

Ao longo do estágio, a interação entre os alunos manteve-se globalmente positiva, sendo frequente a entajuda e a troca de experiências no contexto das atividades letivas. Esta atitude colaborativa favoreceu o envolvimento dos alunos nas tarefas propostas e revelou-se um elemento facilitador para o desenvolvimento de competências sociais, essenciais para uma aprendizagem mais significativa e participada.

Em síntese, a turma apresentava um perfil heterogéneo em termos de desempenho e motivação, com discrepâncias evidentes entre as diferentes áreas curriculares. Ainda assim, a capacidade de cooperação e o espírito de grupo foram aspetos centrais que permitiram implementar práticas pedagógicas ajustadas às necessidades individuais, valorizando o potencial de cada aluno num ambiente educativo inclusivo e estimulante.

7.2. Momentos de Aprendizagem

Ao longo da Prática Pedagógica III, foram desenvolvidas diversas experiências de aprendizagem, planeadas de forma intencional e fundamentadas em planificações que procuravam ir ao encontro dos interesses e das necessidades da turma. As atividades e estratégias implementadas resultaram da escolha de temas sugeridos pela professora cooperante, sendo os conteúdos definidos no final de cada semana de prática, em articulação com a definição dos objetivos de aprendizagem. As propostas apresentadas tiveram como base as áreas de conteúdo previstas nas Aprendizagens Essenciais do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com especial enfoque nos objetivos delineados para o 3.º ano de escolaridade.

7.2.1. *Matemática em Jogo: Aprende a Brincar*

Descrição da atividade:

A aula do dia 23 de outubro de 2024 teve início com a distribuição de uma ficha de revisão, elaborada com o intuito de reforçar aprendizagens essenciais de Matemática abordadas nas semanas anteriores, nomeadamente frações, números até 3000, decomposição de números, cálculo mental, arredondamentos e tabuadas. Esta atividade, planeada para ser realizada em grande grupo, visava não só diagnosticar o nível de domínio dos conteúdos por parte dos alunos, como também promover a reflexão conjunta sobre os diferentes raciocínios e estratégias. A observação direta durante a resolução da ficha revelou, contudo, que a estratégia inicialmente delineada não estava a resultar conforme previsto. Muitos alunos, sem aguardarem pela explicação coletiva, iniciaram a resolução de forma autónoma, solicitando ajuda individual às professoras presentes. Esta alteração espontânea no modo de atuação levou-me a ajustar a intervenção, acolhendo as necessidades mais imediatas dos alunos, mas limitando, em contrapartida, o potencial de partilha e confronto de estratégias matemáticas entre pares, aspeto que estava previsto como uma das dimensões avaliativas da atividade.

Figura 63

Diário de bordo, 23 de outubro de 2024

Enquanto tentava corrigir os exercícios no quadro, percebi que os alunos não me estavam a ouvir e estavam a pedir ajuda às restantes professoras. Para contornar essa situação, decidi juntar-me a elas para corrigir as fichas, abordando cada aluno individualmente. No meu ponto de vista, essa decisão foi a melhor forma de garantir que todos recebessem o apoio necessário.

Através desta observação, tornou-se evidente a necessidade de repensar a gestão do tempo e da comunicação, aspetos cruciais para a eficácia da intervenção pedagógica e para o envolvimento dos alunos. Um modelo de correção mais visual e simultâneo, com apoio do quadro digital, teria, muito provavelmente, favorecido uma participação mais equitativa e concentrada. Esta reflexão, registada no diário de bordo, permitiu-me tomar consciência da importância de estabelecer etapas bem definidas e de promover momentos claros de escuta ativa, elementos fundamentais para garantir a compreensão e o envolvimento dos alunos desde o início.

Esta mudança de abordagem permitiu atender às necessidades mais imediatas de cada aluno e manter o envolvimento no trabalho, embora tenha limitado o potencial da aprendizagem colaborativa e da partilha de estratégias matemáticas entre pares.

Esta situação serviu-me de alerta para a importância da gestão da comunicação e da adaptação constante às dinâmicas da turma. Ter optado por um modelo de correção mais visual, como projetar a ficha no quadro digital e resolver em simultâneo com os alunos, poderia ter facilitado a concentração e garantido uma participação mais uniforme. Além disso, esta experiência reforçou a importância de criar momentos claros de escuta ativa e definir com mais firmeza as etapas do trabalho coletivo.

Após este primeiro momento, avancei para uma outra atividade: um jogo de tabuleiro colaborativo, concebido para rever conteúdos de forma lúdica, fomentar o trabalho em equipa e estimular o raciocínio matemático. Apesar de ter planeado a atividade com base numa grelha de observação centrada em indicadores como a colaboração, autonomia, participação e compreensão, cometi um erro estratégico ao distribuir o material antes de clarificar as regras. Esta decisão comprometeu temporariamente a atenção dos alunos, pois os objetos captaram o foco, dificultando a assimilação das instruções. Este episódio demonstrou, mais uma vez, como a avaliação formativa em tempo real, através da escuta, da observação e da análise das reações dos alunos, é essencial para ajustar práticas e evitar falhas no planeamento.

Figura 64
Tabuleiro de jogo



Figura 65
Diário de bordo, 23 de outubro de 2024 (a)

Na minha opinião, cometi um erro ao distribuir os materiais antes de explicar as regras. Em futuras aulas, devo inverter esta ordem, explicando primeiro as regras para garantir que todos os alunos estejam atentos e compreendam o que precisam de fazer.

Durante a execução do jogo, foi possível recolher diversas evidências do desempenho dos alunos. A maioria revelou motivação, empenho e participação ativa, confirmando o potencial da ludicidade como estratégia facilitadora da aprendizagem. A compreensão dos conteúdos foi visível nas respostas apresentadas nas folhas de registo e na aplicação das estratégias matemáticas. Ainda assim, a análise do comportamento dos grupos indicou momentos de inatividade quando apenas um elemento escrevia, o que levou à perda de ritmo da atividade. Esta constatação permitiu-me identificar uma limitação do formato adotado e projetar melhorias, como a possibilidade de manter o jogo em movimento contínuo para evitar tempos mortos.

Além disso, a gestão emocional dos alunos emergiu como uma dimensão relevante da avaliação. Através da observação de conflitos entre colegas, associados ao mau perder, tornou-se clara a necessidade de trabalhar competências socioemocionais de forma intencional, como a empatia, a escuta e o respeito mútuo, aspetos que influenciam diretamente o sucesso das atividades colaborativas.

Ainda assim, considero que o jogo de tabuleiro foi um dos pontos altos da aula. A metodologia adotada permitiu avaliar informalmente os conhecimentos dos alunos, promover a cooperação e o diálogo entre pares e proporcionar uma aprendizagem significativa através de uma abordagem mais lúdica e diferenciadora. A construção do jogo e das cartas de desafio revelou-se um recurso valioso, não só pelo seu carácter pedagógico, mas também pela motivação gerada nos alunos.

Em síntese, a avaliação desta aula ocorreu de forma contínua, integrada e multiforme, sustentada por instrumentos como grelhas de observação, folhas de registo, análise da participação e o diário de bordo. Estas ferramentas permitiram não só monitorizar o progresso dos alunos, mas também refletir criticamente sobre as escolhas metodológicas e adaptar a intervenção pedagógica às necessidades emergentes. A prática avaliativa, ao estar presente ao longo de toda a atividade, revelou-se essencial na construção de um ensino mais intencional, consciente e orientado para a melhoria contínua.

7.2.2. Segredos e Sabores do Pão-por-Deus

Descrição da atividade:

No dia 30 de outubro de 2024, desenvolvi uma atividade interdisciplinar que teve como foco a valorização da tradição local do Pão-por-Deus, integrando conteúdos das disciplinas de Português, Estudo do Meio e Expressão Musical. Esta intervenção pedagógica foi planeada para proporcionar aos alunos uma aprendizagem ativa, significativa e lúdica, que promovesse competências variadas, desde a compreensão e expressão oral até ao pensamento matemático e à valorização do património cultural.

Figura 66*Diário de bordo, 30 de outubro de 2024*

A preparação não correu exatamente como planejado, pois não consegui esconder as pistas na sala antes da aula de inglês. Felizmente, a professora cooperante ajudou-me e levou os alunos à feira de Halloween que estava a decorrer, enquanto eu escondia as pistas. Quando voltaram, coloquei um papel na porta de entrada a dar as boas-vindas e a explicar um pouco sobre a atividade que iríamos realizar. Assim que entraram, percebi logo o entusiasmo deles ao começarem a procurar as pistas, mas pedi-lhes que se sentassem e me ouvissem atentamente antes de começarmos.

A colaboração da professora cooperante, que acompanhou os alunos numa outra atividade durante esse tempo, foi essencial para contornar esta dificuldade. Além disso, a falta de cópias suficientes das pistas provocou momentos de espera e alguma frustração entre os grupos, exigindo que reorganizasse a dinâmica para assegurar a continuidade da atividade. Também foi necessário alterar o horário da partilha para depois do lanche, o que reduziu o tempo disponível para a exploração musical. Notei ainda alguma dificuldade inicial dos alunos em gerir a tomada de palavra, o que motivou intervenções para reforçar as regras de cortesia e cooperação.

Seguidamente, os alunos foram organizados em pequenos grupos, estratégia que facilitou o desenvolvimento da cooperação e da comunicação oral, valorizando o uso claro da palavra e o respeito pelas regras da cortesia. Cada grupo recebeu uma grelha de palavras cruzadas com termos ligados ao Pão-por-Deus, cuja resolução revelaria uma palavra-chave para avançar no jogo. Esta tarefa foi seguida por desafios matemáticos contextualizados, que envolviam frações e tabuadas, utilizando frutos secos como recurso manipulativo para tornar os conceitos mais concretos e acessíveis. Por exemplo, os alunos tinham de calcular quantos figos seriam partilhados, ou quantas passas seriam consumidas por determinado número de alunos, o que favoreceu a aplicação prática da matemática num contexto real.

Além destas tarefas, a atividade incluía exercícios específicos que estimularam ainda mais o raciocínio e a colaboração. Um dos desafios consistia em montar um puzzle em branco que continha uma pista escondida, exigindo que os alunos trabalhassem juntos para descobrir a mensagem oculta. Outro exercício utilizava uma tabela de correspondência entre números e letras, na qual os alunos decodificavam uma sequência

numérica para revelar uma pista crucial que os conduzia ao desafio seguinte. Estas atividades diversificadas contribuíram para dinamizar o jogo e estimular o pensamento lógico, a atenção e a cooperação entre os grupos.

À medida que os grupos iam superando cada desafio, iam descobrindo partes de um código para abrir um cofre simbólico, o que estimulou o pensamento lógico e a colaboração.

Figura 67

Diário de bordo, 30 de outubro de 2024 (a)

Contudo, surgiram alguns desafios durante a atividade. Existiram momentos em que um grupo precisava de uma pista que estava a ser utilizada por outro, e isso fez com que tivessem de esperar. Para minimizar a frustração e promover a colaboração, pedi a alguns grupos que se juntassem para resolver as pistas juntos.

Além das atividades linguísticas e matemáticas, propus também exercícios para desenvolver a expressão escrita e a consciência fonológica, através da construção de frases descritivas e da procura de palavras que rimassem com outras da lista fornecida. Estas tarefas enriqueceram o vocabulário dos alunos e desenvolviam a criatividade, enquanto os preparavam para os desafios seguintes.

Figura 68

Diário de bordo, 30 de outubro de 2024 (b)

Além disso, tive de mudar a hora da partilha para depois do lanche, o que limitou o tempo disponível para a atividade de música que tinha planeado. Apesar destes desafios, a partilha no final da atividade correu muito bem e os alunos comportaram-se adequadamente, mostrando que conseguiram absorver a mensagem da atividade. Acredito que usar estratégias lúdicas, como o escape room, é fundamental para motivar os alunos e tornar a aprendizagem mais envolvente.

A componente musical foi trabalhada através da exploração da canção “Vem aí o pão-por-deus”. A letra foi escrita no quadro para que os alunos a copiassem enquanto ouviam a música, facilitando a familiarização com o ritmo e a sonoridade. Ensinei os versos primeiro lentamente e sem melodia, para garantir a compreensão, e depois

integrámos a melodia, acompanhando com batimentos corporais que estimularam a coordenação motora e a expressão corporal. Para além disso, incentivámos a substituição progressiva de palavras da letra por gestos, promovendo a criatividade e a participação ativa.

Apesar do sucesso global da atividade, surgiram alguns constrangimentos. A distribuição antecipada dos materiais levou a alguma dispersão inicial da atenção, e a falta de cópias suficientes provocou momentos de espera entre os grupos, gerando alguma frustração. No entanto, estas dificuldades foram ultrapassadas com a reorganização da dinâmica. A alteração do horário da partilha final para depois do lanche também implicou uma redução do tempo disponível para a exploração musical, exigindo ajustamentos na planificação.

Figura 69

Diário de bordo, 30 de outubro de 2024 (c)

No futuro, pretendo aplicar o que aprendi hoje para melhorar a organização e a eficácia das atividades. Quero assegurar que todos os alunos possam participar ativamente, sem períodos de espera excessiva.

Ao longo da sessão, o registo em diário de bordo permitiu refletir sobre as estratégias utilizadas e os comportamentos observados, reforçando a importância de uma planificação rigorosa e da capacidade de adaptação perante imprevistos. A atividade confirmou a eficácia das metodologias lúdicas e cooperativas na promoção de aprendizagens significativas, integrando saberes diversos de forma motivadora e coerente. Em síntese, os alunos demonstraram capacidade para aplicar conhecimentos em diferentes contextos, trabalhar em grupo de forma cooperativa, comunicar com clareza e resolver desafios com criatividade. A avaliação global da atividade revela que os objetivos foram amplamente alcançados, contribuindo não só para a consolidação de aprendizagens curriculares, mas também para o desenvolvimento de competências sociais e culturais essenciais.

7.2.3. Vamos Ajudar os Elfos do Pai Natal

Descrição da atividade:

No dia 4 de dezembro de 2024, desenvolvi uma atividade pedagógica de cariz interdisciplinar que integrou, de forma coordenada e contínua, conteúdos das áreas de Português, Matemática e Estudo do Meio, num ambiente envolto pelo espírito do Natal. Intitulada “Vamos ajudar os Elfos do Pai Natal”, esta proposta teve como principal objetivo promover aprendizagens significativas através da criação de uma narrativa comum que conferisse coesão e sentido a todas as tarefas. Desde o início, a atividade foi pensada para que cada momento se relacionasse diretamente com o seguinte, criando uma sequência fluida e intencional que facilitasse a mobilização de conhecimentos em diferentes domínios curriculares.

Iniciei a atividade com uma proposta matemática enquadrada numa história natalícia, mantendo sempre presente a ligação entre as várias áreas do saber. Apresentei aos alunos o desafio de ajudarem os duendes do Pai Natal a organizarem os pedidos de presentes recebidos, tendo como ponto de partida os *post-its* onde cada aluno escreveu um presente que gostaria de receber. A partir desta recolha de dados, lançámos questões orientadoras como “Como podemos organizar esta informação para ajudar os duendes a saberem quantos presentes de cada tipo devem embrulhar?”, o que nos conduziu à introdução do novo conteúdo: a tabela de frequência absoluta. Em conjunto, organizámos os dados no quadro, construámos a tabela e explorámos conceitos como frequência absoluta, valor máximo e mínimo. A motivação dos alunos foi evidente ao longo de toda a tarefa, sendo visível o seu envolvimento e interesse.

Figura 70

Diário de bordo, 4 de dezembro de 2024

Este momento foi motivador e interessante para os alunos. A meu ver, esta foi uma boa forma de trabalhar um conteúdo que, por vezes, poderia ser explorado apenas no manual, sem qualquer significado prático.

Dando continuidade à narrativa proposta, e sem quebrar o fluxo da aula, passei à exploração do planisfério com o intuito de introduzir conteúdos de Estudo do Meio. Embora esta atividade estivesse inicialmente planeada para o dia anterior, acabei por realizá-la neste dia devido à gestão do tempo e à perceção de que poderia ser integrada de forma natural no seguimento da atividade anterior. A transição entre as duas componentes foi feita de forma fluida, partindo da pergunta “Sabiam que o Pai Natal viaja

pelo mundo inteiro para entregar os presentes?”, que serviu de ponto de partida para a observação do planisfério colado no quadro. Esta abordagem proporcionou uma oportunidade de diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos, à medida que iam nomeando os continentes e oceanos que conheciam, revelando níveis distintos de familiaridade com os conceitos. Este momento foi essencial para ajustar a condução da atividade, permitindo clarificar conceitos e promover a construção coletiva do conhecimento. O registo nos cadernos e a posterior ordenação dos continentes e oceanos por ordem crescente de dimensão serviram não apenas para consolidar as aprendizagens, mas também como evidência das competências desenvolvidas.

Para consolidar a aprendizagem de forma lúdica, distribuí cartões ilustrados com elementos natalícios e com os nomes dos respetivos oceanos e continentes, que os alunos deveriam associar aos locais corretos no planisfério. Ao associar corretamente os elementos natalícios aos locais do planisfério, os alunos demonstraram compreensão geográfica e raciocínio espacial. A interação entre pares e a oralidade desenvolvida durante a tarefa revelaram também um elevado grau de envolvimento, sendo estes aspetos observados e registados como indicadores de progresso.

Figura 71

Planisfério legendado utilizado na aula



No seguimento desta exploração, propus a realização de um *flipbook* sobre os continentes e oceanos, de modo a firmar os conteúdos trabalhados e a criar um registo

visual e apelativo no caderno. Esta atividade, apesar de estar inicialmente planeada para o dia anterior, acabou por ser realizada neste momento devido a constrangimentos na gestão do tempo. A sua realização revelou-se, no entanto, mais demorado do que o previsto, sobretudo devido à complexidade do material e ao tempo necessário para a sua execução. A execução do flipbook tornou-se, assim, não só um instrumento de consolidação dos conteúdos, como também uma oportunidade de avaliação contínua, possibilitando identificar o ritmo de trabalho de cada aluno e o seu nível de concentração individual.

Figura 72
Flipbook finalizado



Entre os pontos fortes da atividade, destaca-se, em primeiro lugar, a forma como a narrativa natalícia conseguiu ligar de forma coesa e motivadora todos os conteúdos trabalhados. A interdisciplinaridade não foi apenas uma intenção didática, mas uma realidade prática sentida ao longo de toda a aula, permitindo que os alunos alternassem com naturalidade entre áreas como a Matemática, o Estudo do Meio e o Português. A

contextualização envolvente, aliada a uma metodologia ativa e participativa, contribuiu para o envolvimento dos alunos, promovendo aprendizagens duradouras. O envolvimento dos alunos, a sua capacidade de argumentar e cooperar, bem como os progressos observados na compreensão de conteúdos matemáticos e geográficos, confirmaram o alcance dos objetivos definidos. A avaliação, ao ser realizada de forma contínua e contextualizada, contribuiu não só para a monitorização do processo, mas também para a tomada de decisões pedagógicas ajustadas à dinâmica da turma.

Então, a atividade também apresentou algumas limitações, nomeadamente ao nível da gestão do tempo. A riqueza das propostas e o entusiasmo gerado em torno das tarefas contribuíram para o prolongamento de algumas atividades além do previsto, o que acabou por comprometer parcialmente a execução total do que estava planeado. A realização do *flipbook*, por exemplo, embora pertinente e bem acolhida pelos alunos, exigiu mais tempo do que inicialmente estimado, dificultando a sua conclusão por parte de todos os alunos. Este aspeto evidenciou a importância de prever tempos mais flexíveis, sobretudo quando se trata de propostas manuais ou que exigem maior concentração individual. Adicionalmente, a decisão de transitar atividades de um dia para o outro, embora ajustada à realidade do momento, teve impacto no ritmo da aula e obrigou a reformulações espontâneas que poderiam ter sido evitadas com uma planificação mais realista e ajustada à dinâmica da turma.

Figura 73

Diário de bordo, 4 de dezembro de 2024 (a)

No entanto, ao longo desta atividade, percebi que poderia ter ajustado alguns aspetos. Por exemplo, ter preparado o *flipbook* no quadro interativo teria facilitado o acompanhamento por parte dos alunos. Ao não o fazer, muitos acabaram por seguir ritmos diferentes, realizando o *flipbook* de forma mais autónoma.

Em síntese, esta experiência revelou-se enriquecedora do ponto de vista pedagógico, não só pela forma como a interdisciplinaridade foi concretizada de maneira coesa e motivadora, mas também pela integração contínua da avaliação no decurso da atividade. A prática permitiu observar, em contexto real, como a avaliação formativa, sustentada pela observação direta e por instrumentos específicos, pode orientar as decisões pedagógicas, ajustar o ritmo da aula e reforçar as aprendizagens dos alunos. O equilíbrio entre a componente afetiva, a construção de competências cognitivas e a

promoção de valores como a cooperação e o respeito mútuo reforçou a convicção de que o ensino deve ser vivido como um processo holístico, dinâmico e humanizador, capaz de articular os saberes curriculares com o desenvolvimento pessoal dos alunos numa proposta educativa integrada e significativa.

7.3. Projeto com a Comunidade Educativa

No âmbito da Prática Pedagógica III, tive a oportunidade de desenvolver um projeto em articulação com a comunidade educativa, dinamizando uma atividade em parceria com a Cruz Vermelha Portuguesa. Esta iniciativa surgiu no seguimento do trabalho realizado em sala de aula no âmbito da área de Estudo do Meio, onde foram exploradas temáticas relacionadas com os primeiros socorros e o suporte básico de vida. Ao longo destas sessões, foram promovidos momentos de diálogo com os alunos com o intuito de aceder aos seus conhecimentos prévios, permitindo identificar o que sabiam e o que pensavam sobre o tema. Estas partilhas espontâneas revelaram-se particularmente ricas, mostrando um grande interesse por parte das crianças. A partir dessas conversas, surgiu a ideia de tornar a aprendizagem mais significativa, através de uma demonstração prática que permitisse consolidar e aprofundar os conteúdos abordados em sala de aula.

Assim, contactei a Cruz Vermelha com o objetivo de proporcionar uma experiência educativa que aliava a teoria à prática, promovendo um contacto direto com profissionais da área. Esta atividade teve como objetivos principais: promover a consciência sobre a importância dos primeiros socorros e do suporte básico de vida, e capacitar os alunos com noções básicas sobre como agir em situações de emergência, através de explicações teóricas e práticas supervisionadas.

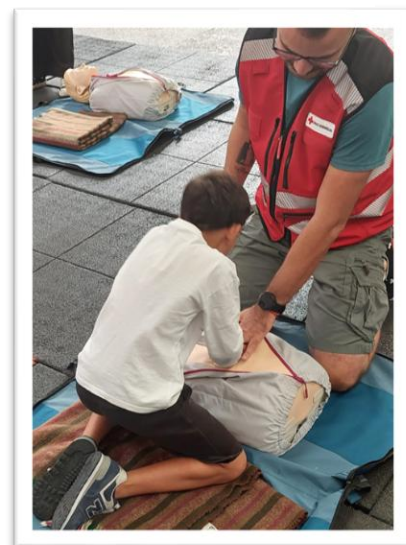
A estrutura da atividade foi cuidadosamente pensada, de forma a garantir a sua adequação à faixa etária e aos conteúdos previamente trabalhados. O momento iniciou-se com a apresentação do voluntário da Cruz Vermelha, que explicou de forma breve e acessível o papel da organização, bem como a importância da sua atuação em situações de emergência. Seguiu-se uma componente teórica, onde foram abordados conceitos fundamentais como o que são os primeiros socorros, como agir em caso de emergência e quais os passos do suporte básico de vida verificar a consciência da vítima, pedir ajuda e iniciar as manobras de reanimação.

Durante esta explicação, os alunos mostraram-se muito participativos, colocando questões pertinentes e demonstrando grande interesse pelo tema. A sessão de perguntas e

respostas foi, aliás, um dos momentos mais ricos da atividade, pois permitiu esclarecer dúvidas e reforçar a curiosidade demonstrada em sala de aula. De seguida, o voluntário realizou uma demonstração prática com o apoio de dois bonecos, ilustrando como realizar corretamente compressões torácicas e ventilações artificiais. Os alunos foram, depois, convidados a experimentar essas técnicas, sob supervisão, tendo mostrado grande empenho, respeito e responsabilidade durante a prática. Este foi, sem dúvida, um dos momentos mais marcantes, pois permitiu aos alunos assumir um papel ativo, ao mesmo tempo que tomavam consciência da importância de saber agir em situações reais.

Figura 74

Realização do projeto com a comunidade educativa



A atividade culminou com a visita à ambulância da Cruz Vermelha, estacionada no recinto escolar. Durante este momento, o voluntário guiou os alunos na exploração do interior do veículo e apresentou alguns dos equipamentos utilizados nas intervenções. A curiosidade com que as crianças exploraram o espaço e escutaram as explicações reforçou o impacto da atividade, contribuindo para uma perceção mais concreta e realista do trabalho dos profissionais da saúde e da emergência.

Figura 75*Visita à ambulância*

Enquanto estagiária, desempenhei um papel ativo em todo o processo. Desde o contacto com a entidade parceira à articulação com a escola, passando pela comunicação com os alunos e pela preparação dos momentos prévios em sala de aula, procurei garantir que esta fosse uma experiência educativa enriquecedora, coerente com os conteúdos curriculares e com os interesses da turma. Embora o espaço físico tenha sido organizado pelo voluntário, acompanhei toda a dinâmica, apoiando os alunos, mediando as interações e assegurando o bom funcionamento da atividade. Reconheço, no entanto, que poderia ter estruturado melhor o momento final de reflexão, promovendo uma discussão mais aprofundada ou propondo um registo individual sobre a experiência vivida. Esta seria uma forma eficaz de consolidar aprendizagens e avaliar o impacto da atividade de forma mais sistemática algo a ter em conta em futuras intervenções.

A meu ver, esta foi uma experiência marcante, não só para os alunos, mas também para mim, enquanto futura profissional. Ver crianças, por vezes distraídas ou mais agitadas, a envolverem-se com seriedade e entusiasmo numa atividade desta natureza reforçou a importância de proporcionar momentos autênticos de aprendizagem. Para os alunos, tratou-se de uma oportunidade de aplicar conhecimentos em contextos reais, desenvolvendo competências práticas e atitudes de cidadania. Para mim, foi uma lição sobre o poder do envolvimento da comunidade na construção de experiências educativas significativas e transformadoras.

Em conclusão, esta atividade evidenciou o valor das parcerias entre a escola e a comunidade, não apenas como forma de enriquecer o currículo, mas como meio de formar cidadãos mais conscientes, empáticos e preparados para agir. Integrando saberes práticos

com valores essenciais, como a solidariedade e o respeito, esta vivência contribuiu para uma educação mais humana e completa. Reforçou-se, assim, a ideia de que a escola é um espaço de construção cidadã, onde cada experiência pode ser uma oportunidade para preparar os alunos para os desafios do mundo real.

7.4. Reflexão sobre a Prática Pedagógica no 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A Prática Pedagógica III constituiu uma etapa essencial no meu percurso de formação, oferecendo-me a oportunidade de vivenciar, de forma intensa, a realidade educativa de uma sala de aula do 1.º Ciclo. Este contacto direto com os alunos permitiu-me aplicar conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação inicial, refletir criticamente sobre as práticas pedagógicas e adaptar estratégias de forma consciente e intencional. Mais do que executar um plano, esta experiência levou-me a compreender a complexidade do contexto escolar, exigindo flexibilidade, empatia, escuta ativa e permanente atenção às necessidades individuais e coletivas.

A turma onde desenvolvi o estágio era composta por alunos com perfis diversos, que se revelaram, ao longo do tempo, curiosos, participativos e motivados para aprender. Demonstraram grande receptividade às propostas pedagógicas e um bom comportamento face às regras estabelecidas, o que favoreceu o desenvolvimento de um ambiente positivo e colaborativo. Ao longo do período, dinamizei atividades que integraram diferentes áreas do saber, desde as competências digitais às científicas, passando pela expressão artística e pelo desenvolvimento social, com o objetivo de proporcionar experiências de aprendizagem significativas e integradoras.

Neste âmbito, idealizei e implementei atividades no domínio da unidade curricular de TIC que me permitiram aprofundar conteúdos já trabalhados noutras áreas curriculares. Estas propostas foram concebidas com o intuito de promover a interdisciplinaridade, estimular a criatividade dos alunos e desenvolver competências digitais essenciais. A articulação entre as TIC e os temas abordados noutras disciplinas revelou-se bastante proveitosa, contribuindo para uma aprendizagem mais integrada, coerente e motivadora.

O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) desempenhou um papel central na dinamização das aulas, funcionando como um catalisador do envolvimento dos alunos. Tal como refere Fernandes (2015), as TIC favorecem a

participação, o esforço, a criatividade e a colaboração, permitindo estabelecer pontes entre os conteúdos escolares e o mundo real. Estas ferramentas tornaram-se instrumentos facilitadores do pensamento crítico, da construção do conhecimento e da autonomia dos alunos, proporcionando um ambiente de aprendizagem mais rico, interativo e estimulante.

No decurso desta prática, tive oportunidade de identificar não só os meus progressos e conquistas, mas também os meus pontos a melhorar. Um dos principais desafios que enfrentei foi a gestão do tempo. Apesar do planeamento prévio, nem sempre consegui distribuir adequadamente o tempo das atividades, o que, por vezes, comprometeu a concretização de todas as fases previstas. Esta limitação tornou-se evidente em momentos em que não foi possível concluir algumas propostas, o que me levou a refletir sobre a importância de prever tempos realistas e margens para imprevistos. Como refere Casimiro (2019), a capacidade de gerir eficazmente o tempo é crucial para garantir que a aprendizagem ocorre de forma estruturada, fluida e significativa, sendo uma competência que exige atenção constante por parte do professor.

Apesar desse ponto fraco, reconheço também os aspetos positivos da minha intervenção. Considero que um dos meus pontos fortes foi a criatividade, que se traduziu na tentativa de conceber e implementar atividades que fugissem do padrão mais comum. Procurei constantemente inovar, trazendo para a sala de aula propostas que despertassem o interesse dos alunos e proporcionassem aprendizagens diversificadas. Esta aposta na criatividade refletiu-se em atividades com componentes lúdicas, digitais, expressivas ou investigativas, que não só dinamizaram as aulas como também contribuíram para o desenvolvimento global dos alunos.

Ao nível das dinâmicas de trabalho, a organização dos grupos foi ajustada às necessidades da turma, de forma a promover um ambiente inclusivo e colaborativo. A interação entre os alunos revelou-se fundamental para o desenvolvimento de competências sociais, como o respeito, a empatia e a cooperação. Para além disso, implementei estratégias de apoio pedagógico personalizado sempre que necessário, procurando assegurar o envolvimento e o sucesso de todos.

Outro aspeto que valorizo nesta experiência foi a relação estabelecida com a professora cooperante e com a restante comunidade educativa. Desde o início do estágio, fui acolhida com simpatia e disponibilidade, sentindo-me parte integrante do contexto escolar. A professora cooperante deu-me total liberdade para aplicar as minhas ideias, acompanhando-me com um feedback constante e sugestões construtivas que me

permitiram melhorar progressivamente a qualidade das minhas práticas. O diálogo com ela foi fundamental para desenvolver uma prática mais consciente, ajustada e intencional.

Concomitantemente, a relação com o diretor da escola, os professores e os assistentes operacionais foi extremamente positiva. Sempre que precisei de ajuda ou orientação, encontrei profissionais acessíveis, atentos e generosos nas suas partilhas. Esta colaboração alargada reforçou o meu sentimento de pertença e permitiu-me compreender o peso do trabalho em equipa no funcionamento eficaz e harmonioso da escola.

Ao longo desta experiência, compreendi que ensinar vai muito além da transmissão de conteúdos. Exige uma atitude reflexiva, uma escuta sensível e uma capacidade constante de adaptação. O pensamento crítico, segundo Lopes, Silva, Dominguez e Nascimento (2019), deve ser promovido em sala de aula como uma ferramenta essencial para formar cidadãos conscientes, responsáveis e capazes de responder aos desafios do mundo contemporâneo. Por outro lado, o feedback, enquanto processo de diálogo entre o professor e o aluno, permite ajustar percursos e orientar o desenvolvimento, tal como afirmam Reis (2021) e Lopes et al. (2019). Este processo fomenta a autorreflexão, a autoconfiança e o envolvimento ativo dos alunos na sua própria aprendizagem.

Em síntese, esta etapa da minha formação foi marcada por aprendizagens significativas, que contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. A prática pedagógica exige rigor, mas também sensibilidade; exige planeamento, mas também flexibilidade; exige conhecimento, mas também relação. Levo comigo a convicção de que o sucesso educativo se constrói na escuta, na colaboração e na ação reflexiva e é com este compromisso que abraço o futuro enquanto educadora, empenhada em contribuir para uma escola mais humana, inclusiva e transformadora.

Considerações finais

A realização do presente relatório de estágio assinala o término de um percurso formativo que se foi construindo de forma progressiva, exigente e significativa. Ao longo da licenciatura em Educação Básica e, de forma mais aprofundada, durante o mestrado, a articulação entre os conhecimentos teóricos e a prática pedagógica desenvolvida em contextos reais permitiu não apenas consolidar aprendizagens, mas também desenvolver competências essenciais para o exercício consciente e responsável da docência.

A formação em contexto revelou-se determinante para a construção de uma prática pedagógica intencional e refletida. A observação atenta dos grupos, dos contextos e das necessidades individuais das crianças foi o ponto de partida para uma planificação mais ajustada e significativa, permitindo desenvolver a capacidade de intervir de forma fundamentada e sensível. Neste processo, a avaliação contínua das práticas assumiu um papel central, não como um momento final, mas como um instrumento de regulação da ação educativa, orientando a tomada de decisões e a reformulação de estratégias sempre que necessário.

À medida que as experiências se foram sucedendo, tornou-se evidente que a prática docente exige uma constante reflexão sobre a própria ação. A análise crítica das intervenções realizadas, aliada à fundamentação teórica, contribuiu para o desenvolvimento de uma postura profissional mais consciente, capaz de reconhecer dificuldades, valorizar conquistas e encarar o erro como uma oportunidade de aprendizagem e crescimento.

Paralelamente, a interação com os diferentes contextos educativos possibilitou o desenvolvimento de competências ao nível da gestão do grupo e da comunicação pedagógica, fundamentais para a criação de ambientes de aprendizagem seguros, inclusivos e promotores do envolvimento das crianças. A construção de relações pedagógicas baseadas no respeito, na escuta e na empatia revelou-se um elemento estruturante da ação educativa, reforçando a importância da dimensão relacional no processo de ensino e aprendizagem.

O percurso formativo foi igualmente marcado pelo trabalho colaborativo com professores cooperantes, colegas e outros profissionais da comunidade educativa. Esta partilha constante de saberes, experiências e reflexões contribuiu para o desenvolvimento

de competências de cooperação e de trabalho em equipa, evidenciando que a prática docente não se constrói de forma isolada, mas em diálogo contínuo com o outro.

No âmbito do mestrado, o desenvolvimento do presente relatório de estágio permitiu ainda aprofundar competências de investigação, nomeadamente a capacidade de analisar informação, mobilizar referenciais teóricos e sustentar decisões pedagógicas de forma crítica e fundamentada. Estas competências revelam-se fundamentais para uma prática profissional informada e em permanente atualização, num contexto educativo em constante transformação.

Em síntese, o percurso realizado contribuiu para a consolidação de uma identidade profissional assente na reflexão, na responsabilidade e no compromisso com uma educação de qualidade. Reconhecendo que a formação inicial representa apenas uma etapa de um processo contínuo de desenvolvimento profissional, considera-se que este trabalho constitui um ponto de partida sólido para a continuidade do crescimento enquanto docente, sustentado na convicção de que educar implica aprender continuamente, refletir sobre a prática e agir com intencionalidade e humanidade.

Referências

- Afonso, M. R. (2015). O desenho infantil na educação pré-escolar. Instituto Politécnico de Castelo Branco. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.11/3152>
- Alarcão, I. (2010). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva* (7 ed., Vol. 8). Cortez Editora.
- Azevedo, F. (2006). *Literatura Infantil e Leitores*. Universidade do Minho.
- Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. Em *Revista Iberoamericana de Educación* (pp. 85-104). Universidade de Aveiro. Obtido de <https://doi.org/10.35362/rie72037>
- Bessa, N., & Fontaine, A. M. (2002). *A aprendizagem cooperativa numa pós modernidade crítica*.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Brandão, T. (2021). O Debate da Interdisciplinaridade: Uma Introdução Crítica. *RECIMA21-Revista Científica Multidisciplinar*, 2(2).
- Bruner, J. S., Jolly, A., & Sylva, K. (2017). *Play: Its Role in Development and Evolution*. Penguin Books .
- Casimiro, A. I. (2019). A gestão do tempo e do ritmo na sala de aula: uma experiência numa turma de Inglês do Ensino Básico. Universidade Nova de Lisboa. Obtido de <http://hdl.handle.net/10362/77049>
- Clark, J. S., Porath, S., Thiele, J., & Jobe, M. (2020). *Action Research*. New Prairie Press.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.

- Curry, A. (2003). *Pais brilhantes, Professores Fascinantes*. Sextante.
- Dias, M. d. (2018). O questionamento e a aprendizagem. (I. P. Coimbra, Ed.) Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.26/24820>
- Fernandes, A. C. (2015). A integração das TIC nas atividades curriculares sob o olhar da inovação pedagógica. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.13/1028>
- Fernandes, D. (2021). Avaliação Sumativa. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Fino, C. M. (2003). FAQs, etnografia e observação participante. (U. d. Madeira, Ed.) Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.13/806>
- Fonseca, K. H. (2012). Investigação-Ação: Uma Metodologia para a Prática e Reflexão Docente. *Revista Onis Ciência*, 1(2).
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Livros Horizonte.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. Paz e Terra.
- Freire, P., & Faundez, A. (1988). *Por uma Pedagogia da Pergunta*. Paz e Terra.
- Gemignani, E. Y. (2012). Formação de Professores e Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem: Ensinar Para a Compreensão. *Revista Fronteira da Educação*, 1(2).
- Gonçalves, R. S. (2017). A Importância de Incentivar a Leitura na Infância. Faculdade Atenas.
- Henriques, A. C. (1996). *Aspectos da Teoria Piagetiana e Pedagogia*. Instituto Piaget.
- Huizinga, J. (2000). *Homo Ludens: O Jogo como Elemento da Cultura* (4ª ed.). Perspectiva.
- Japiassu, H. (1976). *Interdisciplinaridade e Patologia do Saber*. IMAGO.

- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2002). Learning Together and Alone: Overview and Meta-analysis. *Asia Pacific: Journal of Education*, 95-105.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2018). *Cooperative Learning: The Foundation for Active Learning*. IntechOpen.
- Kamii, C. (2003). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Instituto Piaget.
- Kishimoto, T. M. (1994). *O Jogo e a Educação Infantil*. Pioneira.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. GRAO.
- Lima, M. R. (2018). *A Organização do Ambiente Educativo: O Espaço e os Materiais*. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.21/9476>
- Lopes, J. P., & Silva, H. S. (2020). *50 Técnicas de Avaliação Formativa* (2.^a ed.). Pactor.
- Lopes, J. P., & Silva, H. S. (2022). *Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Um Guia Prático para o Professor*. Pactor.
- Lopes, J. P., Silva, H. S., Dominguez, C., & [orgs.], M. M. (2019). *Educar para o pensamento crítico na sala de aula*. Pactor.
- Lovato, F. L., Michelotti, A., Silva, C. B., & Loretto, E. L. (2018). Metodologias Ativas de Aprendizagem: Uma Breve Revisão. *Acta Scientiae*, 20(2), 154-171.
- Martins, G. D., Gomes, C. A., Brocardo, J. M., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Silva, L. M., . . . Calçada, M. T. (2017). *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE); .
- Matos, J. C. (2006). Cartaz Didático. Obtido de <http://hdl.handle.net/20.500.11796/892>
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mendonça, M. (1994). *A Educadora de Infância- Traço de União entre a Teoria e a Prática*. Edições ASA.

- Moreira, L. L. (2016). *A importância de criar hábitos de Leitura nas crianças desde o Pré-Escolar*. Instituto Politécnico de Santarém.
- Neto, C. (2003). *A Criança e o Jogo: Perspectivas de Investigação*. Universidade Técnica de Lisboa.
- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças- A urgência de Brincar e Ser Ativo*. Contraponto.
- Niles, R. P., & Socha, K. (2015). A importância das atividades lúdicas na Educação de Infância. *19(1)*. doi: <https://doi.org/10.24302/agora.v19i1.350>
- Nunes, J. (2000). *O Professor e a Acção Reflexiva Portfólios, "Vês" Heurísticos e mapas de conceitos como estratégias de desenvolvimento profissional*. Asa Editores.
- Oliveira, E. F. (2020). (Trans)formar rotinas em aprendizagens na Educação Pré-Escolar. Porto: Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.26/33017>
- Oliveira, H. M. (2008). *O supervisor pedagógico enquanto mediador entre o aluno estagiário e o educador acompanhante : o caso específico do estágio na educação pré-escolar*. Obtido de <http://hdl.handle.net/10451/775>
- Oliveira, L., Pereira, A., & Santiago, R. (2004). A formação em Metodologias de Investigação em Educação. Em L. Oliveira, A. Pereira, & R. Santiago (org), *Investigação em Educação. Abordagens Conceptuais e Práticas* (pp. 13-37). Porto Editora.
- Oliveira, P. C. (2008). A formulação de questões a partir de contextos problemáticas: Um estudo com alunos dos Ensinos Básico e Secundário. Obtido de <https://hdl.handle.net/1822/8168>
- Oliveira-Formosinho, J., & Arraújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, .. F., & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Paviani, J. (2008). *Interdisciplinaridade: conceitos e distinções* (2ª ed.). EDUCS.
- Pereira, G. (2018). Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós- Graduação em Educação da UCDB. *A aprendizagem colaborativa, porquê?*, 23, pp. 5-25.
- Pinto, R., Torres, J., Moutinho, S., Almeida, A., & Vasconcelos, C. (2015). Promover o Questionamento Junto de Alunos de Ciências do Ensino Básico. *Revista Interações*, 39, 11.
- Pombo, O. (2021). *Interdisciplinaridade: Ambições e Limites*. Alêtheia Editores.
- Pombo, O., Guimarães, H. M., & Levy, L. (1994). *A interdisciplinaridade- Reflexão e Experiência*. Texto Editora.
- Roldão, M. d., & Almeida, S. d. (2018). *Gestão Curricular para a Autonomia das Escolas e Professores*. Direção-Geral da Educação.
- Rosado, I. M. (2011). *Literatura para a Infância - Concepções e Acompanhamento Parental em Idade Pré-Escolar com Vista à Promoção de Hábitos de Leitura*. Instituto Politécnico de Coimbra.
- Santos, E. M. (2000). *Hábitos de Leitura em crianças e adoscentes: Um estudo em escolas secundárias*. Quarteto.

- Schein, C., & Coelho, S. (2006). O papel do questionamento: interações do professor e do aluno na construção do conhecimento. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, 23(1), 68-92.
- Schön, D. A. (1997). Formar Professores como Profissionais Reflexivos. Em A. Nóvoa (org.), *Os Professores e a sua Formação* (pp. 77-92). Dom Quixote.
- Silva, H. S., Lopes, J. P., & Moreira, S. (2018). *Cooperar na Sala de aula para o sucesso*. Pactor.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silveira, L., & Cunha, A. C. (2014). *O Jogo e a Infância: Entre o Mundo Pensado e o Mundo Vivido*. Whitebooks.
- Teixeira, M. T., & Reis, M. F. (2012). A Organização do Espaço em Sala de Aula e as suas Implicações na Aprendizagem cooperativa. *Revista Meta: Avaliação*, 4(11), pp. 162-187. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.15/3300>
- Traqueia, A., Pacheco, E., & Taveira, E. (2021). Reflexão Crítica sobre Métodos e Técnicas de Recolha de Dados: Investigação-Ação. Em A. Traqueia, C. Euzébio, D. Soares, E. Pacheco, E. Taveira, I. Bernardo, . . . T. Soares (orgs.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: métodos* (Vol. 1, pp. 33-50). Universidade de Aveiro. Obtido de <http://hdl.handle.net/10773/30770>
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 443-466.
- UNICEF. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Obtido de https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

Valente, S. F. (2015). *Gestão da sala de aula : Um Estudo com Professores do 1º ciclo.*

Universidade de Lisboa. Obtido de <http://hdl.handle.net/10451/18326>

Vasconcelos, T. M. (1997). *Ao Redor da Mesa: A prática educativa de Ana.* Porto

Editora.

Vieira, R. M., & Vieira, C. (2005). *Estratégias de Ensino/ Aprendizagem.* Horizontes

Pedagógicos.

Zabalza, M. A. (1992). *Didática da Educação Infantil* (1.ª ed.). Edições ASA.

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

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

EDUCA.

Referências normativas

Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 146/2020. 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.

Despacho n.º 6944-A/2018. (2018, 19 de julho). *Diário da República*, 2.ª série, n.º 138 (Suplemento). Homologa as Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico.

Despacho n.º 9180/2016. (2016, 19 de julho). *Diário da República*, 2.ª série, n.º 137. Homologa as orientações curriculares para a educação pré-escolar.

Despacho n.º 5220/97. (1997, 4 de agosto). *Diário da República*, 2.ª série, n.º 178.

Decreto-Lei n.º 54/2018. (2018, 6 de julho). *Diário da República*, 1.ª série, n.º 129. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.

Decreto-Lei n.º 55/2018. (2018, 6 de julho). *Diário da República*, 1.ª série, n.º 129. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção e a operacionalização das aprendizagens.

Decreto-Lei n.º 240/2001. (2001, 30 de agosto). *Diário da República*, 1.ª série, n.º 201. Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 241/2001. (2001, 30 de agosto). *Diário da República*, 1.ª série, n.º 201. Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

Lei n.º 5/1997. (1997, 10 de fevereiro). *Diário da República*, 1.ª série, n.º 34. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

Lei n.º 46/1986. (1986, 14 de outubro). *Diário da República*, 1.ª série, n.º 237. Estabelece os princípios e objetivos do sistema educativo em Portugal.