

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Maria Gabriela Ferreira Jesus
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

outubro | 2025

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Maria Gabriela Ferreira Jesus
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ORIENTAÇÃO
Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira



Faculdade de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

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

2025/ 2026

Maria Gabriela Ferreira Jesus

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

Orientação: Doutora Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira

Funchal e UMa, outubro 2025

Agradecimentos

Para começar estes agradecimentos, não podia deixar de recorrer a uma frase que me acompanhou ao longo das Práticas Pedagógicas e que traduz tão bem aquilo que sinto neste momento: "Aqueles que passam por nós não vão sós, não nos deixam sós; deixam um pouco de si e levam um pouco de nós." de Antoine de Saint-Exupéry.

Olho para trás e percebo que cada pessoa que cruzou o meu caminho, seja pelas melhores ou pelas piores razões, contribuiu para aquilo que sou hoje. Cada encontro, cada conversa, cada desafio moldou-me de alguma forma, e por isso, a todas essas pessoas, o meu mais sincero obrigada.

Começo pelos meus pais, que foram e continuam a ser o meu maior alicerce. Foram eles que sempre acreditaram em mim, mesmo quando eu própria duvidava. Nunca me deixaram sentir que estava sozinha, nunca permitiram que desistisse. Sempre me incentivaram a seguir os meus sonhos, mostrando-me que, com esforço e dedicação, tudo é possível.

Depois, os meus avós, Luís, Filomena e Alexandra. O amor incondicional que me deram, os ensinamentos e os valores que me transmitiram são parte essencial da pessoa que sou hoje. Com eles, aprendi a importância da paciência, da dedicação e do amor ao próximo. Cada conselho, cada abraço e cada olhar cheio de ternura foram um suporte constante ao longo desta caminhada.

Aos meus tios e tias, um obrigada de coração por todo o carinho e preocupação. Em especial à minha tia Andreia, que nunca deixava passar uma segunda-feira sem perguntar como estava a correr a "tese". À minha tia Lilibete, a minha querida madrinha, um agradecimento especial pelo apoio incondicional. E ao meu tio Aurélio, que sempre esteve ao meu lado como um verdadeiro pai, a minha eterna gratidão por tudo.

Aos meus primos e primas, o meu sincero agradecimento por tornarem esta jornada mais leve e divertida. A cada um de vocês, que me proporcionou momentos de alegria, descontração e carinho, devo muito, foi ao cuidar de muitos de vocês que descobri, que este era o meu caminho. À Laura, em especial, que partilha comigo esta paixão pela educação, agradeço profundamente por ser, tantas vezes, o meu ombro amigo, a minha conselheira e uma verdadeira fonte de inspiração. E, com muito carinho, agradeço também aos meus afilhados, Isabella, Vitória, e ao meu afilhado "emprestado", Filipe.

Ao meu namorado, que viveu cada fase deste percurso ao meu lado, obrigada por tudo. Obrigada pela paciência nos momentos de desânimo, pelo incentivo quando eu achava que não era capaz, por me fazeres acreditar em mim e por nunca me deixares desistir. Estiveste sempre lá, nos dias bons e nos dias maus, e isso fez toda a diferença.

Aos meus sogros, cunhados e ao meu sobrinho Santiago um obrigada pelo carinho com que sempre me acolheram, pelo apoio e pela confiança que depositaram em mim. Ter-vos ao meu lado foi mais um motivo para seguir em frente com determinação.

Aos meus amigos, e em especial aos “Chorões”, obrigada por todas as conversas, pelas gargalhadas nos momentos em que mais precisava e pelo apoio incondicional. Foram muitas as vezes em que precisei de uma pausa, de um escape, de um ombro amigo e vocês estiveram sempre lá. Esta caminhada foi mais bonita porque a fiz convosco.

Ao longo desta jornada, tive a sorte de contar com professores e orientadoras que foram verdadeiros guias no meu percurso. Agradeço especialmente às professoras Gorete Pereira, Adérita Fernandes e Inês Ferraz, pelo apoio, dedicação e inspiração com que me acompanharam. Em particular, quero expressar um reconhecimento especial à professora Gorete, cuja orientação foi essencial numa das fases mais exigentes deste percurso, conduzindo-me sempre com uma dedicação incansável e uma visão esclarecedora. O vosso apoio, os vossos ensinamentos e a vossa confiança foram fundamentais para que eu chegasse até aqui.

A todas as cooperantes que me acolheram, em especial à professora Nivalda, o meu sincero agradecimento por tudo o que me ensinaram e por me ajudarem a reforçar a certeza de que escolhi a profissão certa.

Quero ainda expressar a minha gratidão a todas as crianças que já cruzaram o meu caminho, sejam elas da catequese, dos estágios, dos acólitos ou do ATL. São vocês que alimentam o meu amor por esta profissão e que me inspiram a querer segui-la com dedicação ao longo da minha vida.

Se cheguei até aqui, foi porque tive a sorte de ter boas pessoas ao meu lado, que me guiaram e que, acima de tudo, me ensinaram a nunca ter medo de ser quem sou. Não teria sido o mesmo sem vocês.

“Quem caminha sozinho pode até chegar mais rápido, mas aquele que vai acompanhado com certeza vai mais longe” (Lopes & Silva, 2009, p. IX)

Resumo

Este relatório de estágio documenta a experiência realizada no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, refletindo sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em três contextos distintos: educação pré-escolar, 2.º ano e 3.º ano do ensino básico. O objetivo é apresentar uma análise teórica, crítica e reflexiva das metodologias utilizadas, dos desafios enfrentados e das aprendizagens adquiridas, tendo em vista a obtenção do grau de mestre.

O relatório está estruturado em duas partes complementares. A primeira parte enquadra teoricamente as metodologias e estratégias adotadas ao longo das práticas pedagógicas. A segunda parte foca-se na descrição das experiências vividas, caracterizando os grupos de alunos e analisando o impacto das atividades implementadas na aprendizagem das crianças.

A metodologia de Investigação-Ação foi transversal ao percurso, possibilitando a identificação de necessidades específicas dos grupos e a construção de respostas pedagógicas contextualizadas. Neste âmbito, foram desenvolvidos dois projetos, um centrado na promoção da expressão emocional e do desenvolvimento sócio emocional no contexto da educação pré-escolar, e outro orientado para a melhoria do comportamento e do envolvimento dos alunos numa turma do 1.º ciclo, através de estratégias de gestão comportamental e metodologias ativas.

Em suma, este relatório representa o início do meu percurso profissional na área da educação, consolidando aprendizagens e competências adquiridas durante a prática pedagógica. As experiências vividas permitiram o aprimoramento das estratégias docentes e fortaleceram a minha visão sobre a importância de uma ação pedagógica centrada na criança, na adaptação curricular e na colaboração entre escola e comunidade.

Palavras-chave: Prática pedagógica; Investigação-Ação; Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo; Emoções; Gestão comportamental.

Abstract

This internship report documents the experience carried out within the Master's Degree in Pre-school Education and Primary Education, reflecting on the pedagogical practices developed in three different contexts: pre-school, 2nd year, and 3rd year of primary education. The aim is to present a theoretical, critical, and reflective analysis of the methodologies used, the challenges faced, and the learning acquired, with a view to obtaining the master's degree.

The report is structured into two complementary parts. The first part provides a theoretical framework for the methodologies and strategies adopted throughout the pedagogical practices, justifying the educational decisions made. The second part focuses on the description of lived experiences, characterizing the student groups and analyzing the impact of the implemented activities on children's learning.

The Action Research methodology was a constant throughout the process, enabling the identification of specific group needs and the development of contextualized pedagogical responses. In this context, two projects were developed: one focused on promoting emotional expression and socio-emotional development in the pre-school setting, and another aimed at improving behaviour and student engagement in a primary classroom through behavioural management strategies and active methodologies.

In summary, this report represents the beginning of my professional journey in education, consolidating the knowledge and skills acquired during pedagogical practice. The experiences lived allowed the refinement of teaching strategies and reinforced my vision of the importance of child-centred education, curricular adaptation, and collaboration between school and community.

Keywords: Pedagogical practice; Action Research; Pre-school Education; Primary Education; Emotions; Behaviour management.

Sumário

Agradecimentos	III
Resumo	V
Abstract	VI
Sumário	VII
Índice de Figuras	XI
Índice de Tabelas	XIII
Índice de Conteúdos CD-ROOM	XIV
Lista de Siglas	XV
Introdução	12
PARTE I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO	14
Capítulo I- A Escola Atual: Desafios e Oportunidades	15
1.1. Diversidade Cultural e Social	18
1.2. Integração da Tecnologia	20
1.3. Educação Inclusiva e Igualdade de Oportunidades	22
1.4. O Papel da Família e a Comunidade	25
1.4.1. Importância e Colaboração entre Escola e Família	26
1.4.2. Impacto no Sucesso Escolar dos Alunos	26
Capítulo II- Estratégias para uma Aprendizagem Significativa e Motivadora ..	29
2.1. Aprendizagem Significativa	29
2.1.1. A Importância dos Jogos Educativos	32
2.1.2. Atividades Experimentais	34
2.2. Aprendizagem Cooperativa	36
2.3. A Importância de Planificar	37
2.4. Avaliação Formativa	39

Capítulo III- Organização e Gestão Curricular	42
3.1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)	42
3.2. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)	44
3.3. Aprendizagens Essenciais (AE)	46
3.4. Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania (ENEC)	47
Capítulo IV- Metodologia de Investigação-Ação	50
4.1. Aplicação da Investigação-Ação na Educação	50
4.2. Características e Princípios da Investigação-Ação	51
4.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	52
4.3.1. Observação Participante	53
4.3.2. Diários de Bordo	54
4.3.3. Registos Fotográficos	54
4.3.4. Artefactos das crianças	55
PARTE II- PRÁTICA PEDAGÓGICA	56
Capítulo V- Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar	57
5.1 Caracterização do Meio Envolverte	57
5.2. Caracterização da Instituição Educativa	58
5.2.1. Caracterização da Sala	60
5.2.2. Caracterização do Grupo	65
5.2.3. Rotina Diária	66
5.3 Momentos de Aprendizagem	69
5.3.1. A Lagartinha Comilona	69
5.3.2. Estampagem de Frutos e Animais	71
5.3.3. Broas, broas são tão boas	74
5.4. Projeto de Investigação-Ação	77
5.4.1. Enquadramento do Problema	77
5.4.2. Questão Orientadora	78

5.4.3. Estratégias de Intervenção.....	79
5.4.4. Cronograma do Projeto de Investigação-Ação	83
5.4.5. Avaliação da Implementação	84
5.6. Projeto com a Comunidade Educativa.....	85
5.7. Reflexão Crítica da Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar	86
Capítulo VI- Prática Pedagógica no 2.ºano do 1.ºciclo do Ensino Básico.....	90
6.1. Caracterização do Meio Envolverte.....	90
6.2. Caracterização da Instituição Educativa	92
6.2.1. Caracterização da Sala.....	94
6.2.3. Horário Curricular.....	98
6.3. Momentos de Aprendizagem.....	99
6.3.1. Mercadinho das Maravilhas	99
6.3.2. Explorar, Contar e Representar: Pictogramas e Gráficos em Ação .	102
6.3.3. Desvendando as Mudanças dos Estados Físicos da Água.....	106
6.4. Projeto com a Comunidade Educativa.....	108
6.5. Reflexão Crítica da Prática Pedagógica no 2.º ano de escolaridade.....	110
Capítulo VI- Prática Pedagógica no 3.ºano do 1.ºciclo do Ensino Básico.....	113
7.1. Caracterização da Sala	113
7.2. Caracterização da Turma.....	115
7.3. Horário Curricular	117
7.4. Momentos de Aprendizagem.....	118
7.4.1. Ginástica Animalástica.....	119
7.4.2. Germinação do feijão	121
7.5. Projeto de Investigação-Ação.....	125
7.5.1. Enquadramento do Problema	125
7.5.3. Questão Orientadora.....	125
7.5.3. Estratégias de Intervenção.....	126

7.5.4. Cronograma do Projeto de Investigação-Ação	128
7.5.5. Avaliação da Implementação	129
7.6. Projeto com a comunidade Educativa	130
7.7. Reflexão Crítica da Prática Pedagógica no 3.º ano de escolaridade.....	133
Considerações Finais	134
Referências Bibliográficas	136

Índice de Figuras

Figura 1 Características da escola atual.	17
Figura 2 Os diferentes rostos da integração.	19
Figura 3 Aprendizagem significativa.	32
Figura 4 Questões fundamentais na elaboração da planificação.	38
Figura 5 Organização das OCEPE (2016).	43
Figura 6 Mapa conceptual do PASEO.	45
Figura 7 Mapa conceptual da definição de competências.	46
Figura 8 Organização dos domínios de educação para a cidadania segundo a ENEC. .	48
Figura 9 Ciclo da Investigação-Ação.	51
Figura 10 Brasão e mapa da cidade do Funchal.	58
Figura 11 Planta da sala x.	61
Figura 12 Área do Tapete.	61
Figura 13 Área da garagem.	62
Figura 14 Área do faz de conta.	62
Figura 15 Área da Biblioteca.	63
Figura 16 Área dos jogos.	64
Figura 17 Área das mesas.	64
Figura 18 Idade das crianças.	65
Figura 19 Género das crianças.	65
Figura 20 Trabalho final da Lagartinha Comilona.	71
Figura 21 Realização da atividade: "Estampagem de frutos e animais".	73
Figura 22 Exposição dos trabalhos decorrentes da atividade.	73
Figura 23 Realização da atividade "Broas, broas são tão boas".	75
Figura 24 Atividade: "Jogo do Espelho das Emoções".	80
Figura 25 Atividade: "Caixinha das Emoções".	81
Figura 26 Atividade "Jogo da Glória das Emoções".	82
Figura 27 Construção do cantinho das emoções.	83
Figura 28 Distribuição das broas por todos as crianças do pré-escolar.	86
Figura 29 Brasão e mapa da cidade do Funchal.	90
Figura 30 Planta da sala de aula do 2.º ano.	94
Figura 31 Idade dos alunos.	95
Figura 32 Género dos alunos.	95

Figura 33 Sinalização dos alunos.	97
Figura 34 Matriz Base (Decreto-Lei n.º 55/2018, Anexo 1).	98
Figura 35 Atividade: “Mercadinho das Maravilhas”.....	101
Figura 36 Carta do Senhor do Café.	102
Figura 37 Atividade: “Explorar, contar e Representar”.	104
Figura 38 Gráficos realizados em turma.	105
Figura 39 Atividade: “Desvendando as Mudanças dos Estados Físicos da Água”.....	107
Figura 40 Projeto com a Comunidade Educativa “Vereda dos Balcões”.	110
Figura 41 Planta da sala de aula do 3.º ano.	114
Figura 42 Género dos alunos.....	115
Figura 43 Idade dos alunos.....	115
Figura 44 Sinalização dos alunos.	116
Figura 45 Atividade: "Ginástica Animalástica ".	120
Figura 46 Atividade: "Germinação do feijão".	123
Figura 47 Resultado da germinação do feijão.	123
Figura 48 Cartões de Recompensa.	126
Figura 49 Quadro do comportamento da turma.	127
Figura 50 Sala de espera.....	128
Figura 51 Trabalhos produzidos para o projeto com a comunidade educativa.	131
Figura 52 Projeto com a comunidade educativa.....	132

Índice de Tabelas

Tabela 1 Instituições existentes no meio envolvente.....	57
Tabela 2 Organização da Instituição Educativa.....	59
Tabela 3 Rotina Diária.....	68
Tabela 4 Cronograma do Projeto de I-A.....	83
Tabela 5 Instituições existentes no meio envolvente.....	91
Tabela 6 Espaços da Instituição.....	93
Tabela 7 Potencialidades e Fragilidades da Turma.....	96
Tabela 8 Horário semanal do 2.º ano.....	98
Tabela 9 Horário semanal do 3.º ano.....	117
Tabela 10 Cronograma de I-A.....	128

Índice de Conteúdos CD-ROOM

Pasta A- Relatório de Estágio

Relatório de Estágio em Formato Word

Relatório de Estágio em Formato PDF

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

Apêndice 1-Autorização para a Recolha de Imagens.

Apêndice 2- Planificações Semanais.

Apêndice 3- Diários de Bordo.

Pasta C- Prática Pedagógica II- 2.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Apêndice 1-Autorização para a Recolha de Imagens.

Apêndice 2- Planificações Semanais.

Apêndice 3- Diários de Bordo.

Pasta D- Prática Pedagógica III- 3.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Apêndice 1-Autorização para a Recolha de Imagens.

Apêndice 2- Planificações Semanais.

Apêndice 3- Diários de Bordo.

Lista de Siglas

1.º CEB- Primeiro Ciclo do Ensino Básico

AE- Aprendizagens Essenciais

DL- Decreto Legislativo

ENEC- Estratégia Nacional para a Cidadania

I-A- Investigação-Ação

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAA- Plano Anual de Atividades

PASEO- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PCT- Plano Curricular de Turma

PEA- Perturbação do Espectro do Autismo

PEE- Projeto Educativo da Escola

POD- Perturbação de Oposição e Desafio

PP- Práticas Pedagógicas

PPI- Prática Pedagógica I

PPII- Prática Pedagógica II

PPIII- Prática Pedagógica III

RAM- Região Autónoma da Madeira

TIC- Tecnologias da Informação e Comunicação

Introdução

O presente relatório, elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, resulta de um percurso formativo orientado para a construção de uma prática educativa fundamentada, crítica e reflexiva. Estruturada em duas partes principais, o relatório articula a componente teórica com a componente prática, espelhando o desenvolvimento de competências essenciais ao exercício profissional no domínio da Educação de infância e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A Parte I referente ao Enquadramento Teórico e Metodológico reúne os principais referenciais conceptuais que sustentam a ação educativa, abordando temas como os desafios da escola atual, a diversidade cultural e social, a inclusão, o papel da família e da comunidade, bem como a relevância das tecnologias e das estratégias promotoras de aprendizagens significativas. Adicionalmente, é explorada a metodologia de Investigação-Ação, valorizando-se a sua aplicação como ferramenta de melhoria contínua da prática pedagógica.

Na Parte II, é apresentado o percurso vivido em contextos de estágio, através da caracterização dos ambientes educativos, da análise das rotinas e estratégias implementadas, da descrição de momentos de aprendizagem e da reflexão crítica sobre o papel do educador e do professor. Inseridos neste processo, foram desenvolvidos dois projetos de Investigação-Ação, adaptados às especificidades de cada grupo, e orientados para a promoção de um clima educativo positivo e inclusivo.

O primeiro projeto foi implementado com um grupo de crianças entre os dois e os cinco anos, e teve como objetivo principal criar um ambiente propício à expressão emocional e ao desenvolvimento socio afetivo, a partir da questão orientadora: Como criar um ambiente propício para que as crianças da sala X expressem as suas emoções de forma lúdica e educativa, promovendo o desenvolvimento emocional e a comunicação afetiva?

O segundo projeto, realizado com uma turma do 3.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico, centrou-se na melhoria do comportamento e do envolvimento dos alunos através de estratégias de gestão comportamental e metodologias ativas. Este partiu da questão: De que forma a implementação de estratégias de gestão do comportamento pode contribuir para melhorar o envolvimento e a aprendizagem numa turma de 3.º ano com desafios pedagógicos e comportamentais?

O relatório constitui, assim, o reflexo de um processo de crescimento pessoal e profissional, no qual teoria e prática se entrelaçam continuamente. Ao longo deste percurso, procurou-se desenvolver uma ação pedagógica coerente, intencional e sensível às necessidades das crianças, assente no compromisso com uma educação mais justa, humanista e transformadora.

PARTE I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO

Capítulo I- A Escola Atual: Desafios e Oportunidades

“(…) a nossa obrigação: construir uma Escola do Século XXI”
(Lima, 2017, p. 227).

O papel da escola no século XXI tem sido objeto de uma profunda reflexão e reconfiguração, impulsionada por transformações sociais, tecnológicas e culturais que desafiam os modelos educativos tradicionais. Inserida num contexto de acelerada globalização e de mudanças estruturais nas formas de viver, comunicar e aprender, a escola atual enfrenta exigências multifacetadas que exigem abordagens pedagógicas inovadoras, que vão muito além da mera transmissão de conhecimentos. A diversidade crescente dos perfis de alunos, bem como a evolução das suas necessidades e expectativas, impõem aos profissionais de educação uma permanente adaptação das suas práticas pedagógicas, exigindo-lhes criatividade, sensibilidade e capacidade de inovação.

Neste cenário, torna-se evidente que a escola já não pode continuar a funcionar como uma

(…) mera fábrica de alunos, onde estes entram aos seis anos, são submetidos a modelos pedagógicos centrados nos conteúdos e no professor, testados e examinados ao fim de um percurso académico uniforme e, passado pouco mais de um decénio e meio, esperarmos que estejam preparados para um mundo completamente diferente daquele que viveram nas escolas e nas salas de aula
(Lima, 2017, p.37).

A rigidez destes modelos, ainda demasiado enraizados no sistema educativo, contrasta com a necessidade urgente de preparar os alunos para um mundo em constante mutação, cujos desafios não podem ser antecipados unicamente com base nas experiências do passado.

A mudança educativa, não se impõe por decreto como refere Lima (2017), “A inovação e a mudança não se processarão se forem impostas. Cabe, por isso, aos professores pensar «fora da caixa», fazer diferente, arriscar novas abordagens com os seus alunos, nas suas salas de aula, nas suas escolas” (p.53). Esta perspetiva evidencia a importância de uma cultura profissional colaborativa e reflexiva, capaz de fomentar uma verdadeira transformação pedagógica sustentada. Nesse sentido, importa considerar que

No quadro teórico-conceptual sobre mudança sobressaem diversas abordagens em que a inovação é considerada o motor da própria mudança, seja em que perspectiva for, na medida em que é um termo virado para o futuro, ainda que não tenha de significar uma completa rutura com o presente (Pacheco, 2019, p.93).

Ou seja, inovar não implica, necessariamente, abandonar totalmente o passado, mas antes reconfigurá-lo à luz das necessidades atuais e futuras da sociedade. Paralelamente, é crucial reconhecer que os comportamentos, atitudes e expetativas das crianças e jovens de hoje não são comparáveis aos de antigamente, por isso, “(...) não podemos esperar que as crianças evidenciem hoje um comportamento semelhante àquele que demonstrávamos há vinte, trinta ou quarenta anos, pois a forma como este foi moldado pela sociedade é claramente distinta nestes últimos anos” (Lima, 2017, p.61). Assim, em vez de criticar ou lamentar a conduta das gerações mais novas, é imperativo compreendê-las no seu enquadramento atual, “(...) é necessário compreender as transformações que se têm operado na sociedade e procurar lidar com as crianças, que acabam por ser o reflexo dessas transformações, de uma maneira construtiva, próxima e que respeite, acima de tudo, o aluno” (Lima, 2017, p.62).

Neste sentido, a escola do século XXI não pode ignorar as profundas transformações ocorridas na sociedade. É essencial que esta se reconfigure à luz da atualidade, deixando de lado práticas uniformizadoras que desconsideram a diversidade dos alunos (Lima, 2017, p.53; Cardoso, 2019, p.32). Ensinar todos da mesma forma, sob o pretexto de uma pretensa igualdade, constitui uma forma de injustiça pedagógica, pois tal como refere Cardoso (2019),

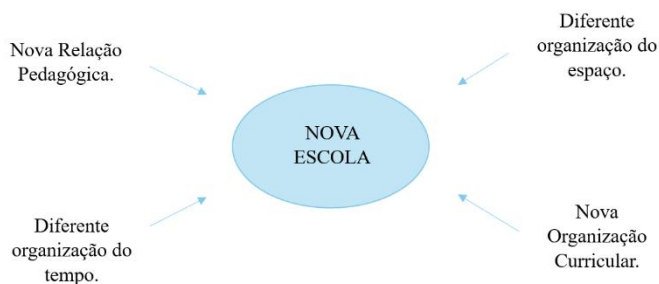
Uma das críticas feitas à escola atual reside no facto de ela ensinar todos da mesma forma, não respeitando a individualidade de cada um. Parece, à primeira vista, que o ensino é justo, já que é igual para todos, mas não se pode tratar por igual aquilo que é diferente (p.32).

Além disso, a escola atual continua frequentemente dissociada da realidade prática, valorizando excessivamente os aspetos cognitivos e negligenciando as dimensões emocionais e sociais do desenvolvimento humano (Cardoso, 2019). Esta dissociação é visível no contraste entre o tipo de ensino praticado nas escolas tradicionais e aquele que

se espera de uma escola atual, mais alinhada com as exigências do presente e do futuro. A Figura 1 ilustra essa transição entre dois paradigmas educativos distintos.

Figura 1

Características da escola atual.



Nota. Retirado de (Cardoso J. R., 2019, p.166).

Como se pode observar, a escola atual deverá ter uma abordagem mais imaginativa, artística e criativa, sustentada por uma organização espacial diferenciada e flexível.

É neste contexto que se torna pertinente salientar que, em educação, a inovação assume contornos multifacetados, tal como refere Pacheco (2019), “Em educação, a inovação tem sido associada a abordagens diferentes – competição entre escolas em função do seu desempenho em termos de resultados de aprendizagem; novos conhecimentos sobre o processo de ensino e aprendizagem; interação professores-alunos (...)” (p.93). Este entendimento alargado da inovação pedagógica reforça a ideia de que o repensar das práticas não se limita ao uso de novas tecnologias ou metodologias, mas envolve uma profunda revisão das finalidades da educação e das relações pedagógicas. Essa mudança requer, portanto, uma nova visão da escola, traduzida em transformações ao nível da pedagogia, do tempo, do espaço e do currículo.

Deste modo, considero essencial abordar esta problemática, uma vez que compreender os desafios enfrentados pela escola atual e as exigências de inovação pedagógica é fundamental para repensar a prática educativa e contribuir para um modelo de ensino mais inclusivo, humano e alinhado com as necessidades dos alunos e da sociedade atual.

1.1. Diversidade Cultural e Social

“Todos somos incompletos, imperfeitos, e tal consciência deve ser o motor da transformação para novas atitudes, práticas e políticas sociais” (Vieira, 2011, p. 103).

Um dos desafios mais presentes nas escolas é a pluralidade de contextos culturais, étnicos, linguísticos e sociais dos alunos. Esta diversidade, longe de constituir um obstáculo, deve ser reconhecida como uma oportunidade de enriquecimento mútuo e de desenvolvimento de uma verdadeira educação intercultural. Tal como refere Peres (2016), “É evidente e demasiado óbvio que o tema da educação intercultural continua actual. O mundo em que vivemos é cada vez mais complexo e multicultural” (p.120), o que exige uma resposta pedagógica que vá ao encontro das exigências desta realidade em transformação.

A gestão desta diversidade requer uma abordagem educativa sensível às especificidades de cada aluno, promovendo a equidade no acesso às aprendizagens e o respeito pelas diferentes identidades. Neste sentido, é fundamental ultrapassar visões uniformizadoras da educação, valorizando práticas que respondam às múltiplas pertenças culturais presentes na escola. Segundo Vieira (2011), a escola assenta nos princípios da igualdade e na construção de uma base cultural comum para todos os cidadãos. No entanto, o grande desafio dos profissionais da educação na atualidade consiste precisamente em harmonizar esses valores com a necessidade de reconhecer e valorizar as diferenças. De acordo com o portal Eurydice, na secção dedicada à internacionalização da educação,

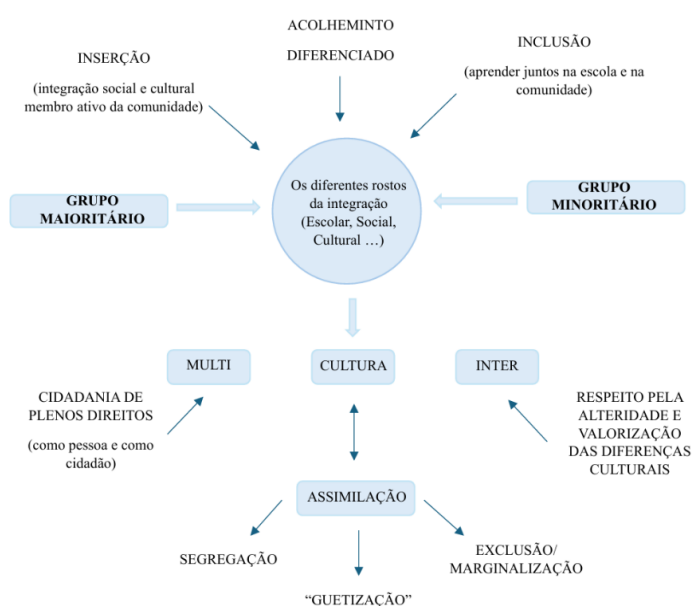
(...) a Educação Intercultural/Interculturalidade pretende promover o reconhecimento e a valorização da diversidade como uma oportunidade e fonte de aprendizagem para todos, no respeito pela multiculturalidade das sociedades atuais e, simultaneamente, desenvolver a capacidade de comunicar e incentivar a interação social, criadora de identidades e de sentido de pertença comum à humanidade (Eurydice, 2025).

A presença de alunos provenientes de diferentes nacionalidades, realidades socioeconómicas ou contextos familiares complexos impõe à instituição escolar a responsabilidade de construir respostas inclusivas, baseadas em princípios de justiça social e coesão comunitária. Peres (2016), afirma que “(...) é imprescindível que as

políticas e práticas educativas promovam projectos para solucionar os problemas da diferença, nomeadamente dos filhos dos trabalhadores emigrantes e das crianças pertencentes a culturas minoritárias” (p.125). Sendo que a globalização como refere o mesmo autor, tem contribuído para o surgimento de novos desafios e problemas no contexto educativo, com os quais a escola pública e os professores se deparam diariamente. Como demonstra a figura 2, os processos de integração podem ocorrer de diferentes formas, influenciando diretamente a forma como a diversidade é acolhida nas escolas. É essencial que as políticas e práticas educativas promovam respostas que evitem modelos de exclusão, garantindo uma escola verdadeiramente inclusiva e aberta ao diálogo intercultural.

Figura 2

Os diferentes rostos da integração.



Nota. Retirado de (Peres, 2016, p.127).

Neste quadro torna-se indispensável investir na formação contínua dos docentes, bem como no envolvimento ativo das famílias e das comunidades, como elementos fundamentais para a construção de ambientes educativos que acolham a diversidade e promovam a inclusão. A conceção de interculturalidade proposta por Peres (2016), assenta numa lógica de diálogo permanente, onde “A abertura à crítica é uma excelente forma de partilhar saberes, tendo a humildade de querer aprender com os outros. Por isso,

lutamos por uma concepção de interculturalidade como um processo em (re)construção que exige paz (...)" (p.125).

Por fim, é importante recordar que a pedagogia intercultural não se aplica apenas a alunos pertencentes a minorias étnicas ou culturais. Como refere Vieira (2011), (...) a pedagogia intercultural se pode aplicar por exemplo à escolarização de crianças emigrantes, também se pode aplicar a qualquer outro tipo de crianças provenientes de qualquer cultura ou subcultura. A pedagogia intercultural ultrapassa assim os objectivos de uma maior inserção e a problemática do insucesso escolar das minorias étnicas (p. 107).

Esta visão implica o alcance da educação intercultural, integrando-a como parte essencial de uma escola inclusiva e comprometida com a equidade. Quanto à escolha deste tema surge porque ao longo das três Práticas Pedagógicas (PP), tive oportunidade de contactar com várias realidades distintas, nomeadamente com alunos oriundos de outros países e de contextos familiares particularmente complexos. Estas experiências permitiram-me perceber, de forma muito concreta, os desafios e as potencialidades que a diversidade cultural, linguística e social coloca à escola e aos seus profissionais. Foi precisamente esse confronto com a realidade da diferença, vivido no terreno, que despertou em mim o interesse em aprofundar a temática da educação intercultural e da inclusão, reconhecendo a sua relevância no contexto educativo atual.

1.2. Integração da Tecnologia

“Inovação tecnológica não é, evidentemente, inovação pedagógica”
(Fino, 2015, p. 125).

A presença crescente da tecnologia nos diversos domínios da vida humana trouxe consigo profundas transformações, não apenas ao nível dos modos de comunicação e trabalho, mas também no campo da educação. A escola atual, situada num contexto de rápidas mudanças tecnológicas, é desafiada a acompanhar esta evolução, integrando as tecnologias digitais de forma pedagógica, crítica e intencional. Quando bem utilizadas, as tecnologias têm o potencial de reconfigurar as práticas pedagógicas promovendo

aprendizagens mais autónomas, diferenciadas e significativas para os alunos. Neste sentido, torna-se imperativo reconhecer que

As tecnologias vieram alterar a forma como aprendemos. Das quatro formas conhecidas de aprender (ver, ouvir, ler e praticar), somos hoje mais visuais, e este aspecto não pode nem deve, ser ignorado na altura de um professor escolher a forma de preparar uma aula (Cardoso, 2019, p.33).

Como sublinha Neto (2020), é fundamental compreender “(...) que é possível conciliar uma vida em contacto com dispositivos digitais, através de uma utilização inteligente destes, e, ao mesmo, aprender que o tempo, na relação humana com outros, é essencial para o nosso equilíbrio existencial” (p. 32). Esta visão alerta para a necessidade de equilíbrio entre o digital e o humano, de forma a não comprometer a dimensão relacional e emocional do processo educativo.

Contudo, a simples presença de recursos tecnológicos na escola não garante, por si só, uma mudança efetiva nas práticas pedagógicas. Pereira (2018), recorda que a segunda metade do século XX foi marcada por um impulso acentuado de produção de conhecimento e globalização, que, apesar dos avanços evidentes, também originou um “(...) tempo de incertezas e contradições, causador de angústia e receios em relação ao futuro” (p.2). Neste cenário, emergem exigências reforçadas sobre a escola, que é chamada a preparar cidadãos capazes de enfrentar desafios diversos e de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Como a mesma autora refere é precisamente neste contexto que emergem “(...) expectativas quanto aos contributos da educação na preparação e formação de cidadãos capazes de responderem à pluralidade dos desafios com que se confrontam, bem como, no atenuar e corrigir as desigualdades sociais cada vez mais presentes” (p.2).

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), quando integradas de forma crítica, podem contribuir para este desígnio. Segundo Pereira (2018) “(...) as TIC poderão ajudar a criar novos espaços e possibilidades de aprendizagem, cujos benefícios dependerão, no entanto, da forma como forem utilizadas” (p.2). Esta perspetiva convida a uma reflexão sobre a intencionalidade da ação pedagógica, a tecnologia deve estar ao serviço da aprendizagem e não ser utilizada como um fim a si mesma. Neste sentido, Cardoso (2019) defende que, “Queremos uma escola que aproveite a tecnologia para criar

um ensino mais motivador, desafiador e apelativo” (p.33), reforçando a necessidade de colocar as ferramentas digitais ao serviço da motivação e da inovação educativa.

Apesar das potencialidades reconhecidas, a realidade tem mostrado que a mera introdução de tecnologia nas escolas nem sempre resulta em práticas inovadoras. Com frequência, verifica-se a perpetuação de metodologias tradicionais através de novos meios. Como afirma Pereira (2018) “A realidade tem demonstrado que na maioria dos casos, a incorporação de tecnologia na educação não produziu uma escola diferente, tendo-se continuado na reprodução dos estereótipos da escola tradicional” (p.7). Esta constatação reforça a necessidade de uma mudança estrutural, que ultrapasse a dimensão técnica e envolva uma reflexão profunda sobre os modelos de ensino, os papéis dos docentes e dos alunos, e os objetivos da própria educação.

A integração das tecnologias no ambiente escolar exige a formação contínua dos docentes, o tempo necessário para a sua experimentação e a promoção de uma cultura pedagógica favorável à inovação, de modo a assegurar a concretização do seu potencial transformador na prática educativa. Foi com base nesta reflexão que optei por abordar este tema, uma vez que, durante as PP, tive contacto com a utilização da tecnologia em diversos contextos, o que me possibilitou observar os benefícios significativos que uma aplicação adequada proporciona às aprendizagens, à motivação dos alunos e à inclusão, especialmente no que respeita a crianças que necessitam de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

1.3. Educação Inclusiva e Igualdade de Oportunidades

“O objetivo da educação inclusiva não é tornar todas as crianças iguais, e sim respeitar e valorizar as diferenças”

(Oliveira, et al., 2022, p.148)

Falar em educação é, antes de tudo, falar de pessoas. Falar de sonhos, de oportunidades e de caminhos que se abrem quando há alguém que acredita, que apoia, que ensina com respeito e atenção às diferenças. É também lembrar que, por detrás de cada número, há uma criança com uma história, um talento, uma dificuldade, um potencial.

O acesso à educação é um direito fundamental de todas as crianças, sustentado pelo princípio da igualdade de oportunidades, conforme consagrado nos artigos 28.º e 29.º da Convenção sobre os Direitos da Criança (1989). Também a Lei de Bases do

Sistema Educativo (LBSE), (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) reafirma este princípio ao estabelecer que “no acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar, com tolerância para com as escolhas possíveis” (p. 4).

A educação inclusiva, tal como preconizada pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, exige a criação de contextos educativos que reconheçam e acolham a diversidade, garantindo que todos os alunos participem ativamente no processo educativo e alcancem o seu pleno potencial. Isto implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas e o recurso a medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, ajustadas às necessidades de cada aluno, independentemente da sua condição ou origem.

Na Região Autónoma da Madeira (RAM), esta visão inclusiva tem vindo a ser construída de forma progressiva. O Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009/M¹, de 31 de dezembro, já sublinhava a importância de uma escola que se adapta, que antecipa dificuldades e que valoriza a diversidade como um bem coletivo. A RAM foi pioneira, ao aprovar em 1982 o Decreto Regional n.º 4/82/M², que instituiu uma política de prevenção e integração social das pessoas com deficiência.

Mais recentemente, os projetos educativos desenvolvidos na RAM têm procurado articular as orientações nacionais com as especificidades locais, promovendo uma educação centrada no aluno, que respeita os seus contextos familiares, culturais e sociais.

Falar de educação inclusiva é, assim, falar de justiça social. É reconhecer que cada criança traz consigo um mundo próprio e que o verdadeiro papel da escola é criar condições para que esse mundo seja respeitado, desenvolvido e integrado. A escola inclusiva não se limita a integrar alunos com dificuldades, esta transforma-se para que todos aprendam juntos, com dignidade e equidade.

¹ O Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009/M foi parcialmente revogado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, que adapta à Região Autónoma da Madeira os Decretos-Leis n.º 54/2018 e 55/2018.

² O Decreto Regional n.º 4/82/M foi revogado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009/M, que consolidou a legislação sobre educação especial, transição para a vida adulta e reabilitação das pessoas com deficiência na Região Autónoma da Madeira.

Tal como refere o Decreto-Lei n.º 54/2018³, esta transformação exige um compromisso coletivo e articulado, que pressupõe a adoção de práticas pedagógicas inclusivas, sustentadas numa mudança de atitudes, na valorização da colaboração e na participação ativa de todos os que integram a comunidade educativa.

Por fim, é importante reconhecer que o direito à inclusão transcende a sala de aula, estende-se à vida em sociedade. Como sublinha o Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009/M, “o acesso à educação, à formação, à habitação, ao desporto, à cultura, ao lazer, à participação na sociedade e à igualdade de oportunidades são direitos indubitáveis e irreversíveis de todos os seres humanos” (p. 8831).

Em Portugal, tem-se promovido progressivamente uma educação inclusiva, apoiada em legislação, práticas inovadoras e uma visão humanista que reconhece o potencial de cada aluno. A verdadeira inclusão concretiza-se quando todos participam ativamente e aprendem juntos num ambiente que respeita as suas diferenças. Neste sentido, Correia (2013) ressalva que:

A inclusão parte da premissa de que a escola é para todos e, sendo assim, deve ser estruturada para que possa atender todas as crianças, celebrando a diferença que entre elas possa existir. Desta forma, a inclusão visa terminar com um sistema educacional dicotómico (educação regular/ educação especial) (...) (p. 146).

A escolha por abordar esta temática surge da experiência vivida ao longo das minhas PP. Em todos os contextos em que estive inserida, tive oportunidade de trabalhar com crianças que necessitavam de diferentes formas de apoio à sua aprendizagem e inclusão, o que me permitiu refletir sobre os desafios e as potencialidades de uma abordagem verdadeiramente inclusiva.

A inclusão não é algo que se possui ou que se implementa pontualmente, é uma postura ética e pedagógica, sustentada por um compromisso firme com a equidade, a participação e o respeito pela diferença. Reflete-se diariamente nas práticas dos educadores e no modo como a escola se estrutura, se adapta e se mobiliza para responder às necessidades de todos os alunos. Através das vivências em contexto educativo, tornou-

³ O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que define o regime jurídico da educação inclusiva, foi alterado pela Lei n.º 116/2019 e pelo Decreto-Lei n.º 62/2023, reforçando o enquadramento legal das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

se evidente que a implementação de práticas inclusivas beneficia todos os alunos, não apenas aqueles que enfrentam maiores obstáculos.

1.4. O Papel da Família e a Comunidade

“A escola deve apoiar-se nas experiências vividas pela criança no seio da família e crescer gradualmente para fora da vida familiar” (Hohmann & Weikart, 2003, p.99).

A educação de uma criança constitui um processo partilhado entre os diversos agentes da sua socialização. A educação é um processo contínuo que se inicia na família, amplia-se na escola e estende-se à comunidade. A família transmite os primeiros valores, hábitos e formas de estar e a escola dá continuidade a esse percurso com novos conhecimentos e experiências.

Neste sentido, a colaboração entre os diferentes agentes educativos revela-se indispensável. Balancho e Coelho (1994), sublinham que “O aluno depende quase totalmente do ambiente familiar e do meio social em que vive. Deles depende, por conseguinte, a formação do seu carácter e o desenvolvimento de gostos e aptidões” (p. 19), reforçando que a formação do carácter e o desenvolvimento das aptidões são moldados por esse contexto. Para isso é fundamental que pais e professores mantenham um diálogo constante, partilhando ideias, preocupações e objetivos educativos. Como afirmam Silva et al. (2016), “as opiniões destes intervenientes são também uma informação relevante” (p. 14), assim como, Ferreira e Santos (2000) “Quando a escola e a família estão complementarmente envolvidas nas tarefas educativas, ou na concretização de projectos comuns, a comunicação passa a ser mais visível e transparente e, subsequentemente, os recursos são potencializados” (p.94).

A colaboração entre escola, famílias e comunidade é essencial para o sucesso educativo. Ao longo das PP, tive oportunidade de desenvolver projetos em articulação com estes intervenientes, promovendo um ambiente de confiança e participação. As visitas de estudo organizadas com a comunidade nas Prática Pedagógica II (PPII) e Prática Pedagógica III (PPIII) reforçaram a importância desse envolvimento e consolidaram a minha convicção de que uma abordagem educativa partilhada torna a aprendizagem mais significativa.

1.4.1. Importância e Colaboração entre Escola e Família

A colaboração entre escola e família é um pilar essencial para o desenvolvimento integral da criança e para a construção de ambientes educativos verdadeiramente inclusivos. Esta relação de parceria sustenta-se num compromisso mútuo, onde escola e a família partilham responsabilidades, expectativas e objetivos, sempre centrados no bem-estar e na aprendizagem da criança.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), esta colaboração deve basear-se no diálogo, na confiança e na partilha de saberes entre educadores e famílias, respeitando os contextos de vida das crianças e promovendo a sua integração plena. A prática educativa deve, assim, envolver ativamente os encarregados de educação, reconhecendo-os como parceiros educativos fundamentais.

A Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro, adaptada à Região Autónoma da Madeira pelo Decreto Legislativo Regional n.º 21/2013/M, estabelece no artigo 45.º que os pais e encarregados de educação têm o dever de acompanhar ativamente o percurso educativo dos filhos, promovendo o seu desenvolvimento físico, intelectual e cívico. Esta responsabilidade é enquadrada no exercício do poder-dever parental de orientação e supervisão da educação dos filhos.

Contudo, importa reconhecer que nem todas as famílias dispõem das mesmas condições para se envolverem de forma ativa e consistente. Obstáculos como horários laborais exigentes, baixa escolaridade, contextos familiares complexos ou experiências negativas com a escola podem dificultar essa cooperação. Neste contexto, torna-se fundamental que a escola adote uma postura acolhedora e proativa, promovendo a inclusão das famílias através do diálogo constante, da escuta ativa e da valorização dos seus contributos.

Hohmann e Weikart (2003) destacam a importância de um “clima de apoio no contexto educacional” (p. 104), onde pais e educadores se sintam parte de uma comunidade educativa coesa, que atua de forma colaborativa no interesse da criança.

1.4.2. Impacto no Sucesso Escolar dos Alunos

O sucesso escolar não se mede apenas por resultados académicos, mas pela capacidade de cada criança desenvolver o seu potencial, sentir-se valorizada e participar ativamente na vida da escola. Neste processo, a colaboração entre escola e família desempenha um papel central.

Quando a criança percebe que os adultos que a rodeiam pais, educadores e outros membros da comunidade, estão empenhados e em sintonia quanto ao seu percurso educativo, sente-se mais segura, motivada e confiante. Esta articulação gera um ambiente emocionalmente estável e cognitivamente estimulante, condições essenciais para a aprendizagem.

Mais do que supervisionar tarefas ou controlar desempenhos, o envolvimento parental deve traduzir-se no incentivo à curiosidade, na valorização do esforço e na promoção da autoestima. Pequenos gestos como ouvir a criança falar sobre o seu dia, encorajar a leitura ou mostrar interesse pelas suas experiências escolares podem ter um impacto significativo e duradouro.

Hohmann e Weikart (2003) defendem que um ambiente educativo de qualidade deve equilibrar o controlo partilhado entre adultos e crianças, valorizando também a brincadeira em família como um meio privilegiado de aprendizagem. Este equilíbrio fortalece a autonomia, a autorregulação e a criatividade, competências essenciais para o sucesso ao longo da vida.

Também Silva et al. (2016) sublinham que o envolvimento das famílias e da comunidade no planeamento, realização e avaliação de oportunidades educativas enriquece o processo educativo, alargando as interações e tornando a escola mais próxima da realidade das crianças.

Por sua vez, Ferreira e Santos (2000) referem que quando se desenvolve uma relação de cooperação com os pais, os professores conseguem responder melhor às necessidades dos alunos, sentem-se mais eficazes e observam uma melhoria nos níveis de motivação e desempenho escolar.

A família representa o primeiro contexto educativo da criança, sendo responsável pelas suas aprendizagens iniciais e pela construção de valores fundamentais. No entanto, a escola desempenha igualmente um papel decisivo no seu desenvolvimento. Por isso, torna-se essencial que exista uma relação de parceria sólida e cooperante entre ambos os contextos educativos (Leite & Alves, 2005).

Relativamente aos benefícios para as crianças, Mata e Pedro (2021) destacam que a colaboração entre escola e família promove uma “maior proximidade dos pais” (p. 75) face ao percurso educativo dos filhos, conduzindo também a uma “maior valorização do contributo dos pais” (p. 75) no processo educativo.

Deste modo, o sucesso educativo revela-se como uma construção conjunta, sustentada na confiança, na partilha de responsabilidades e numa cultura de colaboração entre todos os intervenientes no processo educativo.

Capítulo II- Estratégias para uma Aprendizagem Significativa e Motivadora

A aprendizagem significativa e motivadora é um dos pilares essenciais para o desenvolvimento dos alunos, influenciando diretamente o seu desenvolvimento e rendimento escolar. A motivação pode ser entendida como o fator que impulsiona a ação, orienta comportamentos e influencia o desempenho dos estudantes. Como defendem Balancho e Coelho (1994), “(...) pode designar-se por motivação tudo o que desperta, dirige e condiciona a conduta. Pela motivação, consegue-se que o aluno encontre motivos para aprender, para se aperfeiçoar e para descobrir e rentabilizar capacidades” (p.17). A missão do professor conforme sustentam os autores “(...) consistirá, sobretudo, em identificar e despertar, por meio de processos didáticos e pedagógicos adequados à evolução das crianças e dos jovens, as necessidades, os interesses e, conseqüentemente, as motivações que existem dentro de cada aluno” (p.47). Os autores acrescentam ainda que o estabelecimento de relações de empatia e afetividade por parte do professor favorece o prazer em aprender e facilita a aquisição de conhecimentos, realçando assim a importância de um ambiente relacional positivo e humanizado na sala de aula.

A partir da experiência adquirida na PPIII, reconheço que a motivação dos alunos deve ser promovida desde a fase da planificação das atividades. Para isso, é essencial que essa planificação seja feita com rigor e atenção ao detalhe, assegurando a organização e a fluidez das sequências didáticas, prevenindo a ocorrência de “tempos mortos” e mantendo um ritmo contínuo e envolvente ao longo da aula. Pretendo alcançar este objetivo através da diversificação das propostas de aprendizagem, alternando atividades expositivas com momentos práticos e lúdicos, promovendo a participação ativa dos alunos, e valorizando os seus interesses e ritmos de aprendizagem.

De seguida, serão exploradas diferentes estratégias que visam estimular e manter a motivação dos alunos, tanto em contextos formais de ensino como em ambientes autodidatas. A compreensão dessas estratégias é essencial para professores, educadores e demais agentes envolvidos na promoção de uma aprendizagem eficaz e significativa.

2.1. Aprendizagem Significativa

A aprendizagem significativa constitui um paradigma educativo centrado na construção ativa e pessoal do conhecimento por parte do aluno. Mais do que memorizar conteúdos, este tipo de aprendizagem implica compreender os conceitos e integrá-los

numa rede de saberes articulados e com relevância individual. Parte-se do princípio de que o aluno não chega à sala de aula como uma “folha em branco”, mas sim como um sujeito com história, experiências, conhecimentos prévios, valores e expectativas, elementos que devem ser reconhecidos e valorizados no processo de ensino-aprendizagem.

Como afirmam Valadares e Moreira (2009), “(...) aquilo que já se sabe e como se sabe é importante para o que se vai aprender” (p.30), o que reforça a importância da bagagem cognitiva de cada estudante. Aprender de forma significativa implica, assim estabelecer relações entre os novos conteúdos e os conhecimentos já adquiridos, conferindo-lhes sentido. Neste processo, o papel do professor assume particular relevância enquanto mediador, devendo conhecer os seus alunos, os seus interesses, ritmos, dificuldades e formas de pensar. Tal como referem Lopes e Silva (2011),

(...) os alunos chegam às salas de aula com concepções iniciais sobre como o mundo funciona e os professores precisam de as considerar como ponto de partida do seu ensino. Caso não o façam, os alunos podem falhar na compreensão dos novos conceitos e informações que precisam aprender (p. XIX).

Neste contexto, importa reconhecer que cada estudante constrói o seu percurso de forma única. Como salientam Valadares e Moreira (2009), “Cada estudante aprende de acordo com o que é, o que sabe e o que pensa” (p. 32), atribuindo significados próprios, mesmo quando se debruçam sobre os mesmos temas. A aprendizagem significativa baseia-se, portanto, num processo em que “(...) um determinado conceito, ou uma determinada afirmação, se relaciona com a estrutura cognitiva de quem aprende” (Valadares & Moreira, 2009, p.35). Não se trata de um ato mecânico, mas de um processo pessoal, que envolve compreensão e reflexão, podendo ocorrer até de forma não intencional. Neste sentido, importa pensar o aluno não como alguém que acumula conhecimento, mas como um sujeito ativo no seu desenvolvimento, pois tal como refere Valadares e Moreira (2009), “(...) a ideia é pensá-lo como um ser pensante e permanente construtor de seu próprio conhecimento” (p. 114).

A aprendizagem significativa está, por isso, profundamente ligada ao desenvolvimento da autonomia e da autorregulação. É essencial que os alunos sintam liberdade para gerir o seu próprio processo de aprendizagem, sabendo, desde cedo, que essa liberdade traz consigo a responsabilidade. Como referem os autores, Valadares e

Moreira (2009), “O aluno tem de ter a liberdade de gerir a sua aprendizagem, porque é ele que aprende, mas também deverá saber e desde pequenino que a liberdade pressupõe responsabilidade” (p.95). Esta autonomia vai-se construindo gradualmente, à medida que o aluno se familiariza com os conteúdos e aprofunda os seus conhecimentos, sendo que a aprendizagem significativa deverá “(...) ser o mais significativa possível e com a máxima autonomia do aprendente, que este irá adquirindo em campos em que a sua estrutura cognitiva se for tornando particularmente rica, fruto de muito trabalho e consequente familiarização nesse campo” (Valadares & Moreira, 2009, p. 39).

Para que este processo aconteça de forma eficaz, é fundamental que o professor saiba ajustar a sua intervenção pedagógica às necessidades concretas de cada situação. Como apontam Lopes e Silva (2011), é importante “Saber, por exemplo, quando apresentar uma lição formal e quando deixar os alunos descobrir coisas por si próprios, quando ser exigente e quando fazer poucas exigências, quando encorajar ou fazer críticas e quando dar ajuda directa ou indirecta” (p. XV). Esta sensibilidade didáctica contribui para um ensino mais humanizado, flexível e centrado no aluno.

Apesar da relevância deste conceito, é importante reconhecer que a ideia de aprendizagem significativa nem sempre é bem compreendida. Como refere Crato (2025), trata-se de uma expressão “ (...) mais faladas e mais mal interpretadas” (p.55), muitas vezes associada, no senso comum, apenas à utilidade prática ou emocional dos conteúdos. No entanto, mesmo reconhecendo esse desvio interpretativo, o autor admite que “Frequentemente, «a aprendizagem significativa» é vista como aquela que tem uma importância para a vida real dos estudantes, que é relevante para o sujeito” (Crato, 2025, p. 55). Embora esta percepção não corresponda exatamente ao significado técnico do conceito, não deixa de evidenciar um aspeto essencial da aprendizagem que só se torna verdadeiramente significativa quando faz sentido para quem aprende.

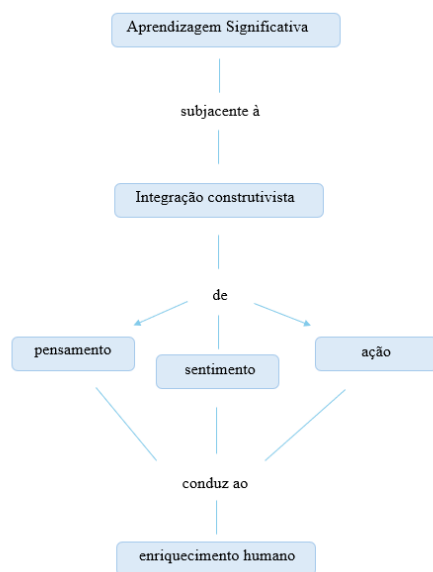
Ao perceberem a utilidade e a aplicabilidade dos conhecimentos, os alunos tornam-se mais motivados, participativos e envolvidos no seu próprio processo de aprendizagem. É essa capacidade de transferir o que aprenderam para contextos reais que melhor evidencia a profundidade e a autenticidade da aprendizagem significativa.

Neste contexto, é possível compreender a Figura 3 como uma representação gráfica deste modelo educativo. Ela ilustra como a aprendizagem significativa, ao estar subjacente a uma integração construtivista, se manifesta pela articulação entre três dimensões essenciais: o pensamento, o sentimento e a ação. O sentimento, posicionado no centro, surge como elemento mediador, destacando o papel da motivação, da

afetividade e do envolvimento pessoal no processo de aprender. Esta interação dinâmica é o que conduz ao verdadeiro enriquecimento humano, entendido como um desenvolvimento pleno, que ultrapassa o domínio cognitivo e abrange também as esferas emocional e ética do sujeito.

Figura 3

Aprendizagem significativa.



Nota. Retirado de (Valadares & Moreira, 2009, p.45).

Assim, a aprendizagem significativa revela-se não apenas como um método, mas como uma visão educativa integradora, que reconhece o aluno como um ser em construção, ativo, reflexivo e emocionalmente envolvido no seu percurso formativo. Promover este tipo de aprendizagem é, por isso, investir na formação de indivíduos mais autônomos, críticos e humanos.

2.1.1. A Importância dos Jogos Educativos

O jogo é uma ferramenta poderosa, com enorme potencial didático, sobretudo quando é pensada com intencionalidade e integrada de forma consciente na planificação.

Durante a PP II, tive oportunidade de comprovar que, quando utilizado com propósito, o jogo pode consolidar aprendizagens de forma muito eficaz. Sempre que recorria a jogos, para rever conteúdos notava que os alunos ficavam mais motivados, atentos e envolvidos. Era como se a leveza do jogo abrisse espaço para que as

aprendizagens fluíssem com naturalidade. E, no final, aquilo que podia parecer “só uma brincadeira” resultava em verdadeiros momentos de consolidação de saberes. Esta experiência ajudou-me a perceber, com clareza, aquilo que Mendonça (1994), refere quando escreve que “(...) compreende essa atividade privilegiada da criança, que é o jogo, não como uma actividade separada ou à parte, mas um actividade de desenvolvimento como qualquer outra” (p.33).

No entanto, nem sempre tudo correu como o esperado. Recordo, em particular, a turma que tive durante a PP III, onde o jogo foi mal recebido pelos alunos. Não estavam habituados a aprender através de métodos lúdicos e, apesar de todas as explicações e tentativas de clarificar objetivos pedagógicos, viam essas propostas como meras brincadeiras, desligadas do processo de aprendizagem. Foi um grande desafio, que me levou a repensar estratégias e a perceber o quanto o contexto e os hábitos escolares influenciam a forma como as crianças encaram o jogo em ambiente educativo. Neste sentido, torna-se pertinente considerar que “O jogo ocorre sempre numa determinada situação e deve-se agora não só conhecer o objecto do jogo mas também o seu contexto.” (Kooij, 2003, p.32-33).

Para além da vertente cognitiva, o jogo contribui de forma significativa para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais. Em atividades mais cooperativas, é notório como as crianças aprendem a respeitar regras, a negociar, a esperar pela sua vez, a colaborar e a lidar com diferentes pontos de vista. “No jogo, nunca se tem o conhecimento prévio dos rumos da ação do jogador. A incerteza está sempre presente. A ação do jogador dependerá, sempre, de fatores internos, de motivações pessoais bem como de estímulos externos (...)” (Kishimoto, 1994, p.5). E é nesta incerteza que se abre espaço para a criatividade, para a autonomia e para a tomada de decisões.

O aspeto motivacional é, sem dúvida, um dos mais fortes aliados do jogo. Quando introduzimos o “desafio”, geramos entusiasmo, foco e persistência. A criança sente-se envolvida, quer participar, quer superar-se. Citando Kishimoto (1994), este refere que pelo facto de o jogo ser livre de avaliações e pressões este cria “(...) um clima adequado para a investigação e a busca de soluções. O benefício do jogo está nessa possibilidade de estimular a exploração em busca de respostas, em não constringer quando erra” (p.21).

Neste sentido, o papel do educador/professor é essencial. É ele quem organiza, propõe de forma a garantir que a liberdade do jogo não entra em conflito com a intencionalidade pedagógica.

(...) no campo da educação procura-se conciliar a liberdade, típica dos jogos, com a orientação própria dos processos educativos. (...) Desde que não entre em conflito com a ação voluntária da criança, a ação pedagógica intencional do professor deve refletir-se na organização do espaço, na seleção dos brinquedos e na interação com as crianças (Kishimoto, 1994, p.19).

Assim o jogo não é deixado ao acaso, ele é pensado, preparado e vivido com consciência e propósito.

2.1.2. Atividades Experimentais

“Trabalho experimental é aquele que é baseado na experiência, no acto ou efeito de experimentar, ou no conhecimento adquirido pela prática. Experimentar é pôr a prática, ensaiar, avaliar ou apreciar por experiência própria” (Santos, 2002, p.38).

As atividades experimentais são particularmente relevantes em áreas como as Ciências, a Matemática ou a Educação Tecnológica, podendo, no entanto, ser adaptadas a qualquer domínio disciplinar, desde que o foco esteja centrado na participação ativa do aluno, na descoberta, na exploração e na compreensão a partir da ação. Este tipo de atividade confere um sentido prático ao conteúdo teórico, promovendo uma aprendizagem ativa e significativa, sustentada na experiência concreta. Como refere Santos (2002), é essencial

(...) usar experiências de aprendizagem que envolvam o pensamento, a imaginação e o interesse dos alunos, bem como conduzir a uma nova compreensão dos princípios e conceitos-chave. (...) é definido no sentido de que os alunos aprendam com compreensão, através do desenvolvimento das suas próprias ideias, que são levados a sério e não ignoradas (...) (p.34).

Neste sentido, importa destacar que segundo Costa (2009), o segredo de fomentar bons conhecimentos “(...) reside nas “raízes”. É no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB) que o ensino das Ciências deve começar para que os alunos possam ter uma aprendizagem eficaz ao longo da sua escolaridade” (Costa, 2009, p.6). A introdução precoce de práticas experimentais permite criar alicerces sólidos para aprendizagens futuras, promovendo

desde cedo o desenvolvimento do pensamento científico e da curiosidade natural das crianças.

Para além de fomentar a curiosidade e o espírito crítico, as atividades experimentais contribuem para o desenvolvimento de competências transversais, como a observação rigorosa, a formulação de hipóteses, a análise de dados, a comunicação de resultados e a capacidade de trabalho colaborativo. Estas competências revelam-se fundamentais na formação de cidadãos capazes de pensar de forma autónoma e de resolver problemas com criatividade. Neste contexto, o conhecimento científico é “(...) experienciado e reconhecido como um produto da actividade e do pensamento humano, leva o aluno a perceber que a Ciência não é tão “objectiva” como normalmente se supõe, mas é influenciada por valores sociais ou culturais” (Santos, 2002, p.34). Como defende Crato (2025), “O que se aprende em ciência por simples curiosidade pode tornar-se útil na nossa atividade futura” (p. 57), sublinhando o valor duradouro de aprendizagem motivadas pelo interesse genuíno e pela investigação ativa.

Durante as PP II e III, tive a oportunidade de implementar atividades experimentais que se revelaram bastante significativas para os alunos. Na PP II, desenvolvi a atividade “*Desvendando as Mudanças dos Estados Físicos da Água*”, que permitiu aos alunos observar, de forma prática, fenómenos como a fusão, vaporização e condensação. A participação ativa, aliada à observação e ao registo orientado, contribuiu para uma aprendizagem mais concreta e envolvente.

Já na PP III, foi realizada a experiência “*Germinação do Feijão*”, com o objetivo de explorar os fatores essenciais à germinação das sementes. A atividade decorreu em grupo e promoveu o trabalho colaborativo, a formulação de hipóteses e a análise de resultados ao longo de vários dias. Em ambas as experiências, os alunos mostraram-se entusiasmados, curiosos e motivados, demonstrando um claro interesse pela abordagem experimental e pelo contacto direto com os fenómenos.

Um outro aspeto de grande relevância é o papel do erro no processo experimental. Contrariamente à perspetiva tradicional, em que o erro é encarado como uma falha a ser penalizada, neste modelo, o erro assume-se como uma oportunidade de aprendizagem e de reflexão. Ainda assim, importa reconhecer que, apesar das potencialidades pedagógicas da experiência, o seu uso efetivo nas salas de aula nem sempre se concretiza como seria desejável. Klahr, et al. (2011), questionam “(...) apesar da profusão de informação e de recursos materiais atualmente disponíveis, a questão é pertinente: será que se realiza entre nós o despertar para a ciência, usando a experimentação, na medida

do desejável?” (p.6). Os mesmos autores apontam que, com base em vários indicadores, a resposta tende a ser negativa. Esta percepção foi confirmada por mim através da observação direta em contextos de Práticas Pedagógicas, onde constatei que muitos alunos demonstraram surpresa ao realizar atividades experimentais, referindo que raramente tinham tido oportunidade de participar em experiências semelhantes, o que evidencia o reduzido recurso a este tipo de abordagem.

2.2. Aprendizagem Cooperativa

“A cooperação é a convicção plena de que ninguém pode chegar à meta se não chegarem todos.”
(Lopes & Silva, 2011, citando Virginia Burden, p. 142)

O conceito de aprendizagem cooperativa “é uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, actuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objeto” (Lopes & Silva, 2009, p. 4). Nesta perspectiva, reconhece-se “a possibilidade a todos os elementos do grupo de poderem contribuir positivamente e de igual modo para o sucesso coletivo” (Bessa & Fontaine, 2002, p. 46). Trata-se, portanto, de uma abordagem que promove uma mudança de cultura escolar, baseada num paradigma mais humanista, “capacitando os alunos para trabalhar cooperativamente e com autonomia em pequenos grupos heterogéneos” (Moreira, 2019, p. 1).

De acordo com Bessa e Fontaine (2002), a aprendizagem cooperativa constitui-se como uma “estratégia poderosa de promoção da aprendizagem e da realização escolar, uma vez que conduz sistematicamente a melhores resultados, quando comparada com estratégias de tipo competitivo ou individualista” (p. 85). Para além disso, desafia alunos e professores a superarem-se e a reinventarem-se, “trabalhando para o sucesso de todos os alunos, onde a valorização da diferenciação pedagógica, adequada a contextos específicos, e o trabalho em equipa são condições imprescindíveis num processo de mudança que se quer acompanhado e estruturado” (Moreira, 2019, p. 2).

É importante distinguir aprendizagem cooperativa de aprendizagem colaborativa. Enquanto esta última corresponde a “um processo educativo em que grupos de alunos trabalham em conjunto tendo em vista uma finalidade comum” (Pereira, 2018, p. 16), a aprendizagem cooperativa caracteriza-se como um método de ensino que assenta “na utilização de pequenos grupos estruturados de tal forma que os alunos trabalhem em

conjunto para maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos colegas” (Lopes & Silva, 2011, p. 142). Assim, cooperar implica que cada elemento aprenda e, simultaneamente, ajude os colegas a alcançar o conhecimento, pois “cooperar é trabalhar com outra ou outras pessoas” (Silva, Lopes & Moreira, 2018, p. 15).

Contudo, como defendem Lopes e Silva (2009b), “cooperar é mais do que estar fisicamente perto dos colegas a discutir a matéria uns com os outros, ajudarem-se, ou partilharem materiais” (p. 14). A implementação desta prática nas escolas surge como contraponto ao ensino tradicional, permitindo que “da competição passa-se à cooperação, privilegiando o incentivo de grupo em vez do incentivo individual, aumenta-se o desempenho escolar, a interação dos alunos e as competências sociais” (Sanchez, 2005, p. 134).

A relevância deste tema decorre também da experiência vivenciada durante as minhas PP. Tendo em conta que os alunos apresentam ritmos de aprendizagem distintos. Nessas situações, propunha que os alunos que concluíam primeiro apoiassem aqueles que revelavam maiores dificuldades, promovendo assim a interajuda e a cooperação. Esta estratégia, já era familiar aos estudantes devido às práticas das professoras cooperantes na Prática Pedagógica I (PPI) e PPII, revelou-se eficaz, potenciando um ambiente de aprendizagem colaborativo. Contudo, durante a PPIII, a implementação desta metodologia revelou-se mais desafiante, uma vez que a professora cooperante não demonstrava abertura para este tipo de abordagem, o que condicionou a aplicação plena da aprendizagem cooperativa. Apesar das limitações observadas na PPIII, esta experiência não invalida os pressupostos teóricos da aprendizagem cooperativa. Pelo contrário, evidencia a importância de uma maior sensibilização e formação dos docentes, de forma a garantir que estas metodologias possam ser implementadas de modo consistente e eficaz em diferentes contextos educativos.

2.3. A Importância de Planificar

“Planear é um processo intelectual no qual os objectivos internos dão forma a acções antecipadas”
(Hohmann & Weikart, 2003, p.249).

Planificar é uma das competências estruturantes da ação docente. Através da planificação, o professor organiza a sua prática de forma reflexiva, consciente e alinhada

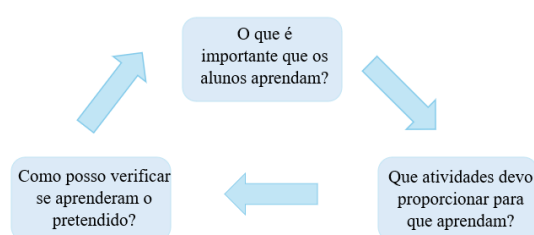
com os objetivos de aprendizagem definidos. Esta organização não se resume à gestão do tempo ou dos conteúdos, mas envolve uma profunda compreensão das necessidades dos alunos e do contexto onde se insere o ensino. Tal como afirmam Lopes e Silva (2015), “Planificar o ensino e a aprendizagem é um processo complexo pela quantidade de fatores que envolve, e que exige trabalho e reflexão ao professor” (p.14).

O processo de planificação assume, assim, um papel central no ato educativo, refletindo-se diretamente na qualidade das aprendizagens. Como destacam os mesmos autores, “As decisões que o professor toma durante o processo de planificação têm uma influência profunda na aprendizagem dos alunos” (Lopes & Silva, 2015, p.3). Estas decisões não se limitam a selecionar conteúdos, mas envolvem também a escolha das estratégias pedagógicas e dos instrumentos de avaliação, uma vez que, segundo os autores supracitados a planificação define “(...) não só o que os alunos precisam de aprender, como também como vão aprender esse conteúdo e como vão ser avaliadas as aprendizagens realizadas e remediadas as menos conseguidas” (p.4).

Neste sentido, o esquema apresentado, na figura 4, apresenta uma representação clara das questões fundamentais na elaboração da planificação, destacando a interligação entre os diferentes momentos da prática letiva. Este ciclo contínuo de planificação, ação e avaliação revela como cada etapa se alimenta da anterior, permitindo ajustes constantes e informados.

Figura 4

Questões fundamentais na elaboração da planificação.



Nota: Retirado de (Lopes & Silva, 2015, p.5).

É importante salientar que planificar não significa inflexibilizar a prática. Como sublinham Lopes e Silva (2015), “(...) o plano de aula não tem de ser um documento exaustivo que descreva exatamente o que se passará na sala de aula, e realizá-lo não significa que tudo aconteça exatamente como planificado” (p.37). Pelo contrário, “é uma orientação do que pretende fazer e de como pretende fazer para que os alunos aprendam

os conteúdos e desenvolvam competências” (Lopes & Silva, 2015, p.37). Assim, uma planificação eficaz deve ser flexível, permitindo ao professor adaptar-se em tempo real às necessidades do grupo e às circunstâncias do momento.

Num contexto educativo que valoriza cada vez mais o desenvolvimento de competências, a planificação torna-se uma ferramenta fundamental para promover aprendizagens significativas, integradas e diferenciadas. Permite, por exemplo, antecipar dificuldades, definir estratégias de diferenciação pedagógica e articular diferentes áreas disciplinares, contribuindo para uma abordagem mais holística e inclusiva da aprendizagem. Este princípio de flexibilidade está também refletido nos normativos educativos, como o Decreto-Lei, n.º 55/2018 ⁴, que reconhece a importância de uma gestão curricular mais adaptada aos contextos e necessidades dos alunos, promovendo práticas pedagógicas interdisciplinares e inovadoras.

Aliás, como referem Cardona, et al. (2021), “Planear e avaliar são processos que estão sempre interligados. Se planear é fundamental para prever e antecipar o que é mais importante realizar, para promover as aprendizagens das crianças, avaliar é fundamental para tomar decisões sobre a prática educativa e planear” (p.79). Neste processo dinâmico e contínuo, “As sucessivas planificações e avaliações, que vão sendo feitas, terão sempre em conta as características próprias de cada grupo e de cada criança” (Cardona, et al., 2021, p.79), assegurando que o ensino responde efetivamente à diversidade e promove a equidade.

Em suma, planificar não é apenas um ato técnico, mas uma expressão da consciência pedagógica, ética e didática do professor. Contribui para a sua valorização profissional, permitindo-lhe atuar com intencionalidade, coerência e sentido crítico.

2.4. Avaliação Formativa

“Diz-me como avalias e dir-te-ei o que os teus
alunos aprendem realmente”

⁴ Adaptado à Região Autónoma da Madeira pelo Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M de 29 de julho. O diploma nacional sofreu alterações posteriores, nomeadamente pelo Decreto-Lei n.º 70/2021, de 3 de agosto.

(Lopes & Silva, 2012, citando Deketele, 1993, VII)

A avaliação formativa é uma peça-chave no processo de ensino e aprendizagem, funcionando como um guia que ajuda alunos e professores a percorrerem juntos o caminho do conhecimento. Sendo que a forma como o professor avalia os alunos faz diferença na relação professor aluno, pois tal como nos diz Lopes e Silva (2012) “ a avaliação formativa muda o ambiente da sala de aula. O poder e responsabilidade na sala de aula não são apenas uma prerrogativa do professor, são partilhados com os seus alunos” (p. 19). Ao contrário da avaliação sumativa, que mede resultados, a avaliação formativa foca-se no processo, permitindo identificar dificuldades, reforçar aprendizagens e ajustar estratégias sempre que necessário.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018, existem duas modalidades de avaliação: a avaliação formativa e a avaliação sumativa. Este diploma legal sublinha a importância da avaliação como parte integrante da aprendizagem, referindo que a avaliação formativa “assume carácter contínuo e sistemático e visa apoiar o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, regulando o ensino” (Decreto-Lei n.º 55/2018, art. 23.º). Esta abordagem valoriza a observação contínua e o feedback construtivo, favorecendo uma aprendizagem mais autónoma e significativa.

Para os professores, a avaliação formativa constitui uma ferramenta essencial, pois possibilita acompanhar o progresso de cada aluno e adaptar os métodos de ensino de forma personalizada. “A avaliação formativa permite ao professor investigar/aceder de forma contínua à qualidade das aprendizagens anteriores dos alunos, ao seu processo de pensamento enquanto aprendem novos conceitos (...)” (Lopes & Silva, 2012, p.41). Um simples questionário, uma conversa informal ou um exercício interativo pode revelar-se extremamente útil para compreender o que está a ser apreendido e o que ainda requer apoio adicional.

Para os alunos, esta modalidade de avaliação é um suporte permanente, promovendo a autorreflexão e a responsabilização pelo próprio percurso. Ferreira e Santos (2000) referem que a avaliação formativa “(...) permite ao aluno ir tomando conta das suas aprendizagens, ao mesmo tempo que melhor se compreende e, portanto, a não ter receio do acto de avaliação” (p.63). Mais do que um instrumento de medição, trata-se de um processo pedagógico que fomenta autonomia, confiança e motivação. Quando recebem feedback claro, imediato e orientado para a melhoria, os alunos sentem-se mais

preparados para enfrentar os desafios acadêmicos, reduzindo a ansiedade frequentemente associada à avaliação tradicional.

Ainda segundo Ferreira e Santos (2000), a avaliação contínua desempenha um papel crucial ao situar cada aluno no currículo, possibilitando a identificação precoce tanto das dificuldades como das potencialidades. Esta abordagem favorece um ensino diferenciado, atento às necessidades individuais, contribuindo também para reduzir desigualdades no processo de aprendizagem.

No decorrer das PP, recorri com frequência às estratégias propostas por José Lopes e Helena Santos na obra *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Entre as metodologias aplicadas, destacaram-se os bilhetes de entrada e saída, a técnica “2 estrelas e 1 desejo” e os cartões semáforo, que permitiram recolher informações valiosas sobre o progresso dos alunos. Paralelamente, utilizei ferramentas digitais como o Kahoot e o WordWall, sobretudo no final das aulas, com o intuito de aferir o grau de compreensão dos conteúdos abordados. Eu registava as respostas dos alunos de forma sistemática, o que me permitiu realizar análises mais aprofundadas e planificar revisões adaptadas às necessidades reais de cada turma.

Em síntese, a avaliação formativa representa um pilar essencial da prática pedagógica reflexiva e centrada no aluno. Longe de ser um processo meramente técnico, ela revela-se uma expressão da ética profissional do professor, comprometido com a promoção de aprendizagens significativas, inclusivas e equitativas. Ao integrar a avaliação no próprio ato de ensinar, o professor transforma a sala de aula num espaço de crescimento mútuo, onde ensinar e aprender se tornam partes de um mesmo processo.

Capítulo III- Organização e Gestão Curricular

A organização e gestão do currículo no sistema educativo português assenta num conjunto de princípios orientadores definidos pela LBSE, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro⁵, a qual constitui o principal referencial legal da política educativa nacional. Esta lei estabelece os fundamentos para a construção de um currículo que promova a formação integral dos alunos, o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e afetivas, e a preparação para uma cidadania ativa e responsável.

No contexto das transformações sociais e educativas das últimas décadas, a legislação curricular tem vindo a ser operacionalizada através de diversos documentos orientadores, que operacionalizam os princípios definidos na LBSE, respondendo aos desafios contemporâneos da educação. Entre esses documentos destacam-se as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), Aprendizagens Essenciais (AE), e a Estratégia Nacional para a Cidadania (ENEC). Estes instrumentos orientam o trabalho pedagógico das escolas, conferindo coerência e intencionalidade ao processo do ensino e aprendizagem.

Nos subcapítulos seguintes, proceder-se-á à análise destes documentos estruturantes, com vista à compreensão da forma como contribuem para a organização curricular e para o desenvolvimento de práticas educativas alinhadas com os objetivos da escolaridade obrigatória em Portugal.

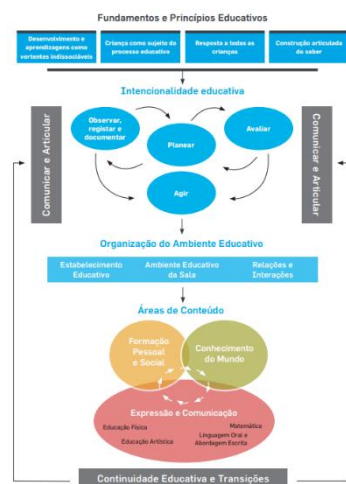
3.1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)

A primeira versão das OCEPE surgiu em 1997, alinhada com a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, trazendo um conjunto de princípios fundamentais para a organização das práticas educativas. A figura 5 ilustra de forma clara a organização das OCEPE, evidenciando os fundamentos e princípios educativos, a intencionalidade da ação pedagógica, a estrutura do ambiente educativo e a articulação dos diferentes domínios de conteúdo, em permanente diálogo com os contextos de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

⁵ A Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, foi alterada pelo Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho, pela Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, e pela Lei n.º 65/2015, de 3 de julho.

Figura 5

Organização das OCEPE (2016).



Nota. Retirado das OCEPE (Silva et al., 2016, p.7).

Em Portugal a Educação Pré-Escolar é realizada tendo como base as OCEPE, sendo este documento um guia essencial para os educadores. Mais do que um documento que estabelece as bases pedagógicas para a Educação Pré-Escolar, promove igualmente uma aprendizagem integrada e global num ambiente acolhedor e estimulante. Tal como referem Silva et al. (2016), as OCEPE “não constituem um programa a cumprir, mas sim uma referência para construir e gerir o currículo” (p.13), sendo que estas também definem princípios e áreas de desenvolvimento organizadas em três grandes domínios: Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação (incluindo linguagem oral, matemática, expressão plástica, musical, motora e dramática) e Conhecimento do Mundo.

Em 2016, o documento foi atualizado para incorporar novas perspetivas sobre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Esta revisão reforçou a importância de criar experiências pedagógicas que respeitem o ritmo de cada criança, valorizando o seu bem-estar e incentivando a curiosidade e a exploração do mundo à sua volta. Afinal, segundo Silva et al. (2016), "a independência das crianças e do grupo passa também por uma apropriação do espaço e do tempo que constitui a base de uma progressiva autonomia" (p.36), destacando a necessidade de um ambiente educativo que promova o desenvolvimento natural das crianças, respeitando os seus tempos individuais e coletivos.

Durante a PPI, tornou-se evidente a relevância das OCEPE no planeamento de atividades que respeitem o desenvolvimento integral das crianças. A valorização do jogo

e da exploração como formas de aprendizagem contribui para a criação de práticas mais envolventes e dinâmicas. No entanto, o desafio foi equilibrar essa abordagem lúdica com a necessidade de preparar as crianças para aprendizagens mais estruturadas, especialmente nos últimos anos do pré-escolar, quando começam a ser introduzidas algumas competências básicas de forma mais intencional.

A grande inovação da atualização de 2016 foi a ênfase num processo educativo flexível e dinâmico, no qual os educadores observam, planeiam, atuam e refletem constantemente, ajustando as suas práticas às necessidades e interesses de cada criança. Mais do que um referencial curricular, são uma ferramenta essencial para construir experiências educativas que respeitam o desenvolvimento infantil e promovem aprendizagens que farão a diferença ao longo da vida.

Durante a minha PPI, as OCEPE foram um verdadeiro guia, graças a este referencial, consegui criar experiências de aprendizagem envolventes, equilibrando a intencionalidade pedagógica com a liberdade para explorar e brincar.

Mais do que um apoio teórico, as OCEPE mostraram-me, na prática, como observar, avaliar e adaptar as minhas estratégias para que cada criança se sentisse motivada e incluída. Foi através delas que consegui proporcionar um ambiente estimulante e significativo, tornando esta experiência não só enriquecedora para as crianças, mas também essencial para o meu crescimento como futura educadora.

3.2. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)

O PASEO foi homologado através do Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, constituindo-se como uma matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, orientando o planeamento, a realização e a avaliação interna e externa das aprendizagens. Este documento surge como um referencial orientador das políticas educativas curriculares, visando o desenvolvimento integral dos alunos e a sua preparação para uma sociedade em constante transformação, cada vez mais complexa, tecnológica e interdependente.

Este referencial estabelece um conjunto de competências a serem adquiridas pelos alunos ao longo da escolaridade obrigatória, promovendo um perfil que vai além do domínio estritamente académico. Visa-se o desenvolvimento de capacidades pessoais, sociais e culturais que habilitem os alunos a agir com responsabilidades, espírito crítico, criatividade, autonomia e sentido de cidadania ativa e solidária. Entre as competências realçadas pelo perfil encontram-se o pensamento crítico, a resolução de problemas, a

comunicação eficaz, a colaboração, o respeito pela diversidade, a criatividade e a capacidade de adaptação a contextos variados.

A conceção das competências no âmbito do PASEO é representada graficamente através da interação entre três dimensões fundamentais: conhecimentos, capacidades e atitudes. Esta articulação é ilustrada na Figura 6, que evidencia como a convergência destes três elementos gera competências significativas e integradas, superando a fragmentação do conhecimento e promovendo a mobilização dos saberes em diferentes contextos da vida e da aprendizagem.

Figura 6

Mapa conceptual do PASEO.

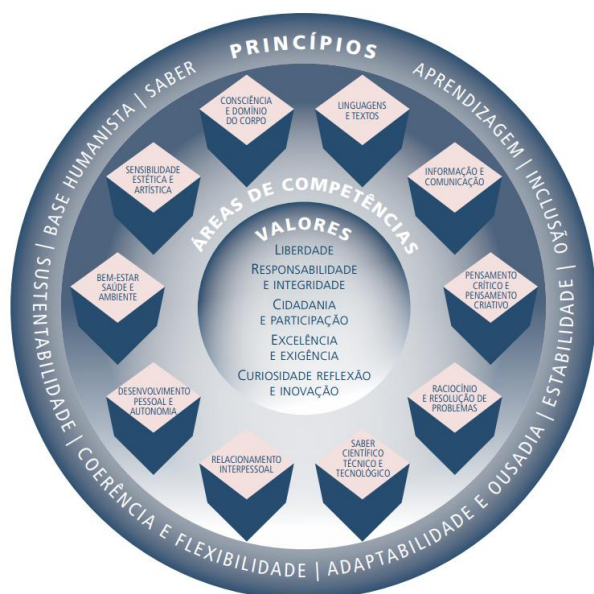


Nota. Retirado de (Ministério da Educação [ME], 2017, p.19).

Complementarmente, o modelo circular do PASEO, apresentado na Figura 7, permite visualizar os princípios orientadores, os valores estruturantes e as áreas de competências definidas pelo documento. No anel mais externo, destacam-se princípios como a inclusão, a aprendizagem ao longo da vida, a adaptabilidade, a sustentabilidade, a flexibilidade curricular e a base humanista. No núcleo central, são enunciados valores fundamentais como a liberdade, a responsabilidade, a integridade, a cidadania, a excelência, a curiosidade, a inovação e a exigência. Entre estes dois níveis, encontram-se organizadas as dez áreas de competências que o PASEO preconiza, incluindo o raciocínio e resolução de problemas, o pensamento crítico, o relacionamento interpessoal, a sensibilidade estética e artística, o saber científico, tecnológico e digital, entre outras.

Figura 7

Mapa conceptual da definição de competências.



Nota. Retirado de (Ministério da Educação [ME], 2017, p.11).

A implementação do PASEO teve um impacto profundo nas PP. Este referencial levou-se a repensar o papel do professor como facilitador de aprendizagens e a importância de conceber ambientes educativos intencionalmente estruturados para promover o desenvolvimento integral dos alunos. Encorajou-me a adotar metodologias ativas e centradas no aluno, como o trabalho colaborativo e a diferenciação pedagógica.

3.3. Aprendizagens Essenciais (AE)

As AE, homologadas pelo Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho (Ensino Básico) e pelo Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto (Ensino Secundário), surgiram como resposta à sobrecarga dos currículos tradicionais, possibilitando a priorização de conteúdos e de competências consideradas fundamentais para a formação integral dos alunos. Segundo Cohen e Fradique (2018), este referencial confere maior autonomia curricular às escolas, permitindo-lhes tomar “(...) decisões curriculares contextualizadas, salientando-se a tendência para o carácter menos prescritivo e mais orientador do currículo (...) valorizando antes o desenvolvimento de competências adequadas para dar resposta aos desafios que se colocam ao aluno” (p. 27).

Definidas pelo Ministério da Educação, as AE constituem um referencial de conhecimentos e competências fundamentais, aplicável desde o 1.º CEB até ao Ensino Secundário. Implementadas em 2017, têm como objetivo tornar o currículo mais claro e centrado, promovendo não apenas a aquisição de conteúdos, mas também o desenvolvimento de competências como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a criatividade.

Em contraste com os programas curriculares tradicionais, as AE caracterizam-se por uma abordagem mais flexível e transversal, permitindo a adaptação às realidades específicas de cada escola. De acordo com o artigo 4.º, alínea b, do Decreto-Lei n.º 55/2018, as AE favorecem a concretização de um exercício efetivo de autonomia curricular, possibilitando “(...) a identificação de opções curriculares eficazes, adequadas ao contexto, enquadradas no projeto educativo e noutros instrumentos estruturantes da escola” (p. 2930). Essa flexibilidade visa assegurar uma aprendizagem mais significativa e uma preparação mais eficaz para os desafios da sociedade atual.

Durante as PP II e III, as AE revelaram-se um guia estruturante para a planificação e avaliação das aprendizagens, contribuindo para garantir a aquisição das competências consideradas essenciais. Contudo, constatou-se que, apesar da flexibilidade prevista, existe uma grande variabilidade na interpretação e aplicação deste referencial por parte das escolas e dos docentes. Em alguns contextos, a rigidez na execução dos conteúdos pode limitar a implementação de práticas pedagógicas inovadoras e centradas no aluno, revelando um dos principais desafios na concretização do espírito das Aprendizagens Essenciais.

3.4. Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania (ENEC)

A ENEC foi implementada em Portugal com o objetivo de promover a formação de cidadãos conscientes, responsáveis e ativos. A sua criação e desenvolvimento visam preparar os alunos para um papel ativo na sociedade, ajudando-os a compreender e a participar de questões sociais, políticas, culturais e ambientais.

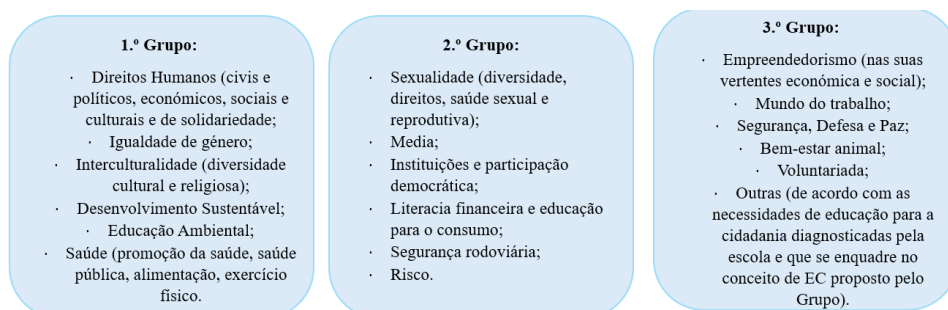
A educação para a cidadania em Portugal foi inicialmente regulamentada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, que tornou obrigatória a sua inclusão no currículo escolar. No entanto, a ENEC apenas foi formalmente estruturada e amplamente implementada nas escolas a partir de 2017. Esta diferença temporal evidencia a existência de um intervalo significativo entre a criação da base legal e a implementação de uma estratégia nacional

coordenada, refletindo o gradual amadurecimento das políticas educativas nesta área. A ENEC, o PASEO e as AE convergem plenamente, partilhando o princípio de que a escola deve ser “uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos e a operacionalização do perfil de competências que se pretende que os mesmos desenvolvam, para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida (...)” (Decreto-Lei n.º 55/2018, p. 2928).

A ENEC defende a integração da cidadania como uma componente essencial do currículo escolar. Esta estratégia propõe que a cidadania seja trabalhada de forma transversal, abordando temas como direitos humanos, sustentabilidade, igualdade de género, saúde, e literacia financeira, entre outras. Para uma melhor organização e operacionalização destes temas, a ENEC estrutura-os em três grupos distintos, permitindo às escolas seleccionar os domínios mais relevantes para a sua realidade e necessidades educativas (Figura 8).

Figura 8

Organização dos domínios de educação para a cidadania segundo a ENEC.



Nota. Retirado de (Ministério da Educação., 2017, p.7).

Nos estágios, a aplicação desta estratégia revelou-se fundamental, especialmente em contextos escolares onde existiam desafios comportamentais e sociais. Foi possível perceber que, quando a cidadania é trabalhada de forma contextualizada e participativa, os alunos se envolvem mais e desenvolvem uma maior consciência social. “A constatação da Cidadania não se aprende simplesmente por processos retóricos, por ensino transmissivo, mas por processos vivenciais” (Ministério da Educação, 2017, p. 5). Um exemplo prático da implementação deste documento oficial, foi no meu projeto com a comunidade educativa na PPIII, pois a mesma permitiu aos alunos vivenciarem

experiências enriquecedoras, alinhadas com alguns dos princípios da ENEC, nomeadamente na área da solidariedade e do voluntariado.

A ENEC mostrou-me que a educação não pode ser apenas académica, mas deve formar cidadãos conscientes e responsáveis. A sua implementação nos estágios demonstrou que pequenas mudanças na forma como se abordam os temas podem ter um impacto significativo na atitude e na postura dos alunos.

Capítulo IV- Metodologia de Investigação-Ação

A Metodologia de Investigação-Ação (I-A) caracteriza-se como uma abordagem participativa, prática e reflexiva, orientada para a resolução de problemas concretos. Diferenciando-se das metodologias tradicionais, centradas predominantemente na produção de conhecimento teórico, a I-A destaca-se pelo seu foco na melhoria das práticas educativas. Cardoso (2014), salienta que a investigação-ação constitui uma abordagem metodológica particularmente útil, pois apoia os professores na análise dos problemas que emergem da sua própria prática quotidiana, sendo necessário encontrar soluções que permitam a melhoria da ação pedagógica, num processo contínuo de adaptação e desenvolvimento profissional.

Altricher et al. (1996, citado por Máximo-Esteves, 2008) enfatizam que a I-A visa apoiar os docentes perante os desafios da prática profissional, promovendo a adoção de inovações de forma refletida. Os autores sublinham ainda que, ao participarem deste processo, “os professores não só contribuem para melhorar o trabalho das suas escolas, mas também ampliam o seu conhecimento e a sua competência profissional” (p.18).

4.1. Aplicação da Investigação-Ação na Educação

A I-A foi inicialmente aplicada em contextos sociais diversos, incluindo hábitos alimentares, produção fabril e relações intergrupos, sendo posteriormente transportada para o domínio educativo, com especial relevância no currículo e na formação de professores. No contexto escolar, a sua aplicação procura melhorar práticas pedagógicas e implementar estratégias de ensino mais eficazes. Máximo-Esteves (2008) destaca que a conjugação entre ação e reflexão constitui um elemento central da metodologia, sendo o envolvimento ativo dos professores determinante para o êxito do processo investigativo.

Apesar das suas potencialidades, a implementação da I-A apresenta desafios significativos, nomeadamente a exigência de tempo, recursos e uma avaliação contínua. Cardoso (2014) enfatiza que, dada a natureza prática e situacional desta metodologia, é indispensável avaliar tanto o processo quanto os resultados da intervenção, garantindo que os objetivos inicialmente propostos sejam alcançados. Nesse sentido, Máximo-Esteves (2008) sublinha que “o professor, como sujeito e participante na investigação-ação colaborativa, participa também na avaliação dos resultados e do impacto da acção, sem deixar essa tarefa meramente a autoridades externas ao processo” (p.11).

No contexto das PP, a I-A revelou-se determinante no desenvolvimento de dois projetos, sendo o primeiro, realizado no pré-escolar, incidiu sobre a gestão das emoções das crianças, já o segundo, com uma turma do 3.º ano, teve como objetivo a melhoria do comportamento dos alunos. Ambos os projetos apresentaram resultados positivos, sendo que o segundo revelou efeitos mais evidentes devido ao maior período de acompanhamento. Apesar da limitação relacionada com a ausência de continuidade após os estágios, estas experiências permitiram uma compreensão aprofundada do impacto da I-A em contextos reais. Como refere Máximo-Esteves (2008), “os propósitos selecionados para uma investigação revelam o que o professor valoriza enquanto pessoa e enquanto profissional” (p.79).

4.2. Características e Princípios da Investigação-Ação

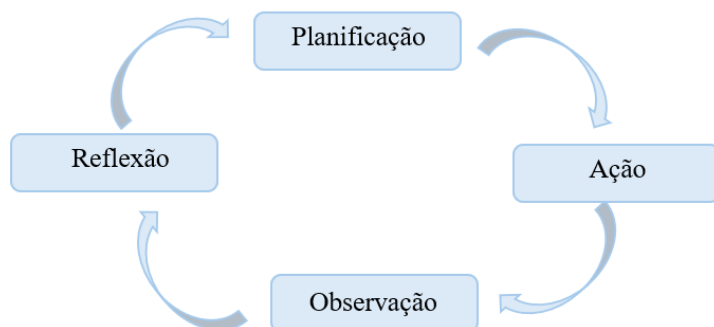
Enquanto abordagem metodológica centrada na prática a I-A é uma metodologia orientada para a resolução de problemas concretos que emergem dos contextos reais. Como afirmam Coutinho, et al. (2009), “O que melhor caracteriza e identifica a Investigação-Ação (I-A), é o facto de se tratar de uma metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais” (p.362).

Este processo desenvolve-se através de um ciclo dinâmico e contínuo que integra as fases de planificação, ação, observação e reflexão (Figura 9). Este ciclo é contínuo e adaptável, permitindo sucessivas reformulações com base nas aprendizagens geradas. Segundo Coutinho, et al. (2009),

De facto, na I-A observamos um conjunto de fases que se desenvolvem de forma contínua e que, basicamente, se resumem na sequência: planificação, acção, observação (avaliação) e reflexão (teorização). Este conjunto de procedimentos em movimento circular dá início a um novo ciclo que, por sua vez, desencadeia novas espirais de experiências de acção reflexiva. (p.366)

Figura 9

Ciclo da Investigação-Ação.



Nota. Retirado de (Coutinho, et al., 2009, p.366).

A principal distinção da I-A está na participação ativa dos envolvidos, que deixam de ser meros sujeitos passivos para se tornarem coautores do processo de investigação. Esta participação favorece o compromisso e a pertinência das soluções implementadas. Cardoso (2014), sublinha “(...) o carácter colaborativo da pesquisa, bem como a importância da implicação dos interessados, com vista à mudança de uma situação particular” (p.34).

Como destaca Máximo-Esteves (2008), os tópicos investigados frequentemente baseiam-se nas observações realizadas pelo professor sobre o ambiente escolar, os dilemas que emergem da prática quotidiana, as aspirações relacionadas à melhoria do ensino e à busca de maior satisfação profissional.

Além de gerar conhecimento, o principal objetivo desta metodologia é promover mudanças significativas no contexto em que se insere, seja melhorando uma prática educativa, uma política ou um processo organizacional. Como salienta Cardoso (2014), trata-se de “(...) apoiar os professores a lidarem com os desafios e problemas da prática e a implementarem inovações, de forma refletida” (p.34).

A colaboração entre investigadores e participantes constitui uma das bases fundamentais da I-A. Esta colaboração promove o diálogo constante, a partilha de experiências e o fortalecimento do compromisso com a mudança.

4.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

A escolha das técnicas e instrumentos de recolha de dados em investigação-ação não se limita a simples decisões práticas, mas sim a uma estratégia fundamental para garantir a qualidade e a profundidade da investigação. Estes instrumentos não só

permitem captar dados valiosos, mas também oferecem aos investigadores a flexibilidade necessária para adaptar o processo à medida que a pesquisa se desenvolve. Isso é particularmente importante em contextos dinâmicos e interativos, como é o caso da investigação-ação, onde a realidade estudada está em constante transformação. As técnicas precisam, portanto, ser não apenas apropriadas para os objetivos da pesquisa, mas também sensíveis às características do contexto e dos participantes, respeitando as particularidades e as dinâmicas do grupo envolvido.

4.3.1. Observação Participante

A observação participante é uma técnica fulcral em pesquisas qualitativas, permitindo mergulhar no ambiente social que está a ser estudado. Esta abordagem distingue-se pela imersão do investigador no contexto, o que lhe proporciona uma visão mais genuína e rica dos fenómenos investigados. “A observação permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p.87)

Nos primeiros dias de observação participante, o investigador, de acordo com Bogdan e Biklen (1994) “(...) fica regra geral um pouco de fora, esperando que o observem e aceitem. À medida que as relações se desenvolvem, vai participando mais” (p.125). Este início mais distante é natural, pois o investigador e no meu caso que foi no âmbito das PP precisava de tempo para conseguir ganhar a confiança dos participantes, que no caso eram as crianças, de modo a entender o contexto sem interferir diretamente nas dinâmicas observadas. À medida que conquistei essa confiança comecei a participar mais ativamente.

A observação participante vai além de um simples registo de comportamentos, ela permite que o investigador se envolva com as pessoas e com as situações vivenciando-as de dentro. Na perspetiva de Sousa e Baptista (2011), a observação participante é “(...) adequada ao investigador que pretende compreender, num dado meio social, um fenómeno que lhe é exterior e que lhe vai permitir integrar-se nas atividades/ vivências das pessoas que nele vivem, realizando desta forma o trabalho de campo” (p.89).

Através da observação, o investigador obtém uma compreensão mais detalhada dos comportamentos e das dinâmicas no terreno, permitindo-lhe perceber as relações entre os participantes e o contexto em que essas interações acontecem. Segundo Máximo-Esteves (2008) este diz-nos que através da observação, é possível obter uma compreensão

mais profunda dos contextos, das pessoas que neles interagem e das dinâmicas que definem essas interações.

4.3.2. Diários de Bordo

Os diários de bordo, são mais do que uma ferramenta de registo de atividades diárias eles servem como espaços de introspeção e autoavaliação constante. “O diário representa o lado mais pessoal do trabalho de campo, uma vez que inclui os sentimentos, as emoções e as reacções a tudo o que rodeia o professor-investigador” (Spradley, 1980, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 87). A sua utilização permite aos investigadores não só observar, mas também se posicionar dentro do processo. Quando escrevemos num diário, estamos a refletir sobre as nossas próprias práticas, escolhas e reacções, o que contribui para um desenvolvimento profissional contínuo. Sendo que segundo Máximo-Esteves (2008), “Os registos devem procurar reproduzir, com a maior exactidão possível o que acontece” (p.89).

No âmbito da minha formação inicial, a utilização do diário de bordo revelou-se fundamental. Ao registar diariamente as atividades realizadas, as interações com os alunos e as minhas próprias impressões, pude identificar padrões de comportamento, avaliar o impacto das minhas decisões pedagógicas e ajustar estratégias. Esta prática tornou-se um verdadeiro instrumento de aprendizagem profissional, permitindo-me desenvolver uma maior consciência sobre as minhas competências, limitações e potencialidades.

4.3.3. Registos Fotográficos

A inclusão das fotografias como instrumento de recolha de dados vai além da documentação visual. Elas têm a capacidade de capturar a essência do momento, oferecendo uma perspetiva única de determinados comportamentos, reacções ou interações. “Nas mãos de um investigador educacional uma máquina fotográfica (...) podem simplificar o recolher da informação factual” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 188). Às vezes, uma fotografia pode transmitir o que palavras não conseguem, a expressão de uma criança que não se manifesta verbalmente, o olhar atento de um aluno que, embora silencioso, está imerso na atividade proposta, ou mesmo a energia e a colaboração durante um trabalho em grupo.

As fotografias permitem captar a autenticidade do momento, congelando-o de uma forma que complementa o que é observado ou registado de outras formas, como nos diários de bordo. “(...) as imagens registadas não pretendem ser trabalhos artísticos, apenas documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas” (Máximo-Esteves, 2008, p.91). Além disso, ao serem partilhadas com os colegas, familiares e a própria comunidade, as imagens tornam-se uma ferramenta poderosa de comunicação, tornando a experiência da investigação mais acessível e compreensível para aqueles que não estiveram diretamente envolvidos no processo.

4.3.4. Artefactos das crianças

Os trabalhos produzidos pelas crianças, por sua vez, são um reflexo profundo da sua forma de ver o mundo e de comunicar as suas emoções e pensamentos. Através da arte, elas conseguem expressar sentimentos que muitas vezes são difíceis de verbalizar, como frustrações, alegrias ou inseguranças. “A análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos” (Máximo-Esteves, 2008, p.92).

A análise dos trabalhos permite ao investigador captar as nuances emocionais dos participantes, que se manifestam através das escolhas de cores, formas e texturas, oferecendo uma leitura mais rica e subjetiva do seu estado emocional e cognitivo. Além disso, esses trabalhos podem ser comparados ao longo do tempo, permitindo avaliar mudanças no desenvolvimento das crianças, não só em termos de habilidades motoras e cognitivas, mas também no que diz respeito à sua evolução socioemocional.

As comparações entre os trabalhos do início e do final do projeto permitem ao investigador perceber se as crianças passaram a expressar-se de maneira diferente, se houve maior confiança na execução das tarefas ou se a sua capacidade de lidar com desafios aumentou. “(...) uma prática comum dos bons professores, interessados na avaliação do sentido e do ritmo de aprendizagem dos seus alunos, pelo que não requer um treino especial, salvo o conhecimento de alguns cuidados a ter, enquanto técnica de investigação” (Máximo-Esteves, 2008, p.92)

PARTE II- PRÁTICA PEDAGÓGICA

Capítulo V- Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar

A Prática Pedagógica I e a Prática Pedagógica III foram ambas realizadas na freguesia de São Roque, sendo que a minha primeira PP teve início no dia 2 de outubro de 2023 e o seu término a 4 de dezembro de 2023, totalizando 135 horas. Durante a primeira semana, foram dedicadas 15 horas exclusivamente à observação participante. Esta fase inicial permitiu estabelecer um primeiro contacto com as crianças e conhecer algumas das suas características individuais, bem como as dinâmicas do grupo.

Neste capítulo, farei uma descrição detalhada do contexto em que a PPI se desenvolveu, abordando o meio envolvente, a sala de aula e o grupo de crianças com que trabalhei, além de descrever a rotina diária. Posteriormente, irei apresentar o Projeto de Investigação-Ação. Também explorarei o projeto que envolveu a comunidade educativa, enfatizando a importância da colaboração e da participação de todos no processo de aprendizagem. Por fim, farei uma reflexão crítica sobre toda a experiência vivida durante a PPI.

5.1 Caracterização do Meio Envolvente

A escola onde realizei a PP I e a PP III, localiza-se a aproximadamente 3 km do centro da cidade do Funchal, inserida numa zona urbana da Freguesia de São Roque do Funchal. A sua localização geográfica é considerada estratégica, na medida em que permite um acesso facilitado a diferentes zonas do município, bem como uma proximidade significativa ao centro da cidade. Esta centralidade facilita o estabelecimento de parcerias com diversos organismos públicos, fundamentais para a implementação e concretização do Projeto Educativo atualmente em vigor.

De acordo com Silva et al. (2016), “Para compreender a complexidade do meio, importa considerá-lo como constituído por diferentes sistemas que desempenham funções específicas e que, estando em interconexão, se apresentam como dinâmicos e em evolução” (p.21). Neste sentido, importa salientar que o meio envolvente onde se insere a escola é particularmente rico em instituições de vários setores, como se pode verificar na Tabela 1.

Tabela 1

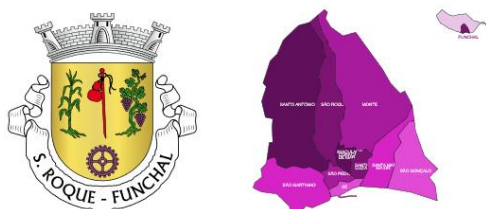
Instituições existentes no meio envolvente.

Educação	<ul style="list-style-type: none"> · EB1/PE do Lombo Segundo; · EB1/PE Galeão; · Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos de São Roque; · EB1/PE da Achada; · Universidade da Madeira.
Desporto	<ul style="list-style-type: none"> · Clube Desportivo Azinhaga; · Clube Desportivo de São Roque
Saúde	<ul style="list-style-type: none"> · Farmácia Nova da Penteada; · Parafarmácia; · Centro de Reabilitação psicopedagógica; · Centro de Saúde; · Centros de dia; · Lares de idosos.

No que respeita à Figura 10, esta apresenta o brasão da freguesia de São Roque, bem como a sua localização no contexto territorial do concelho do Funchal, permitindo compreender melhor a inserção geográfica da escola.

Figura 10

Brasão e mapa da cidade do Funchal.



Nota. <https://www.funchal.pt/municipio/juntas-de-freguesia/sao-roque/>

5.2. Caracterização da Instituição Educativa

Esta é uma Instituição de Ensino Público. Inaugurada em 2009, apresenta uma construção moderna, composta por um único edifício de dois andares.

Enquanto infraestrutura recente, encontra-se equipada com condições de acessibilidade para pessoas com mobilidade reduzida, nomeadamente rampas de acesso e instalações sanitárias adaptadas. Destaca-se ainda pela incorporação de um sistema de energias renováveis, através da utilização de painéis solares.

A escola está inserida numa zona residencial, beneficiando de uma área de circulação automóvel que permite aos encarregados de educação deixar os alunos em segurança e sem provocar congestionamentos. O piso inferior dispõe de um parque de estacionamento destinado aos profissionais da instituição. A organização funcional e estrutural da instituição encontra-se sistematizada na Tabela 2.

Tabela 2

Organização da Instituição Educativa.

Rés do chão	1.º andar
<ul style="list-style-type: none"> · Hall de Entrada; · Gabinete Administrativo; · Secretaria; · Arrecadação; · Refeitório; · Cozinha; · Sala de Aula destinada ao 1.º Ciclo; · Gabinete da Diretora; · Sala destinada a reuniões; · Instalações sanitárias para pessoal docente e não docente; · Instalações sanitárias para as crianças do Pré-Escolar; · Três salas de pré-escolar (Sala dos Cristais, Sala Arco Íris e Sala dos Super Amigos); · Lavatório de apoio ao refeitório; · Vestiário para pessoal não docente; 	<ul style="list-style-type: none"> · Quatro salas de 1.º Ciclo; · Sala de Expressão Plástica; · Sala de Música; · Sala dos Professores; · Sala de Trabalhos; · Sala de Educação Física; · Sala de Informática; · Biblioteca; · Instalações sanitárias para os professores; · Instalações sanitárias para os alunos; · Campo.

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> · Recreio coberto “Mandala”; · Recreio com parque; · Recreio com casinha e areia. | |
|---|--|

O projeto Educativo desta Instituição intitula-se “Novos tempos...Novos desafios!” este é um projeto elaborado para 4 anos, sendo que o seu primeiro ano foi em 2020 e por isso, terminará em 2024.

5.2.1. Caracterização da Sala

A PPI decorreu numa sala do Pré-Escolar adaptada, anteriormente utilizada como sala de 1.º ciclo, conservando ainda alguns elementos estruturais dessa configuração inicial. Localizada no rés-do-chão do edifício a sala beneficiava de fácil acessibilidade, favorecendo a entrada e saída autónoma das crianças.

Tratava-se de um espaço amplo e naturalmente bem iluminado. A sua organização assentava na divisão por áreas específicas, cada uma equipada com materiais diversificados que promoviam a exploração autónoma e o brincar livre. Esta estrutura do espaço permitia uma vivência plural e rica da realidade.

O corredor de acesso às salas era equipado com cacifos individuais, onde as crianças guardavam os objetos pessoais, e a porta de entrada exibia informações relevantes. No interior da sala, destacavam-se várias áreas organizadas, nomeadamente a zona da garagem, o espaço do tapete, a casinha (faz de conta), a biblioteca e uma pequena zona exterior. Encontravam-se ainda expostos o plano anual de atividades, o plano mensal e recados das educadoras ou auxiliares.

As paredes da sala eram utilizadas para a afixação de trabalhos realizados pelas crianças. Segundo Niza (2015), o ambiente da sala deve ser agradável e bastante estimulante, com as paredes usadas para exibir de forma temporária as produções das crianças, permitindo que elas vejam rotativamente as suas obras de arte.

A sala dispunha ainda de diversos armários contendo materiais didáticos, livros e jogos. Um desses armários incluía uma pequena pia, que permitia às crianças lavar as mãos autonomamente após as atividades. Em prateleiras acessíveis, estavam disponíveis folhas de papel e os estojos individuais, promovendo a autonomia e o sentido de responsabilidade.

A organização espacial da sala encontra-se representada na Figura 12, a qual ilustra a disposição das áreas e dos materiais, facilitando a compreensão da dinâmica do espaço educativo.

Figura 11

Planta da sala x.



A área do tapete (Figura 12), estava organizada com bolinhas no chão, sendo que cada fileira tinha uma cor específica. Neste espaço as crianças cantavam a canção dos bons dias, o chefe verificava se todos os colegas tinham marcado a presença e conversavam sobre as tarefas a serem feitas ao longo do dia. Era na área do tapete onde as crianças e os adultos juntavam-se para “(...) actividades de cantar, movimento e música, leitura de histórias e dramatização de histórias e de acontecimentos” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 231). Também era nesta área onde as crianças se sentavam quando começávamos uma nova atividade.

Figura 12

Área do Tapete.



No que diz respeito à área da garagem (Figura 13), esta era muito disputada pelas crianças do sexo masculino. Nesta área, as crianças tinham acesso a diversos tipos de

automóveis e tinham ainda uma pista de carros que foi facultada por um encarregado de educação. “No estádio pré-operatório em que se encontra a criança dos três aos seis anos (...) A criança começa a preferir divertir-se com as outras crianças do mesmo sexo e com brinquedos tradicionalmente referentes a cada sexo” (Mendonça, 1994, p.27).

Figura 13

Área da garagem.



Quanto à área do faz de conta, presente na Figura 14 todos os alunos gostavam muito desta área. Nesta, os alunos tinham acesso a objetos relacionados com a cozinha sobretudo, mas também tinham algumas roupas que poderiam vestir, tinham uma cama, uma mesa, uma mesinha de cabeceira e algumas bonecas. Neste espaço, as crianças eram livres de deixar a sua imaginação fluir e desempenhavam diversas atividades domésticas. Esta área era onde as crianças podiam representar diferentes papéis sociais, sendo que a mesma permitia que as crianças tivessem “(...) múltiplas oportunidades para trabalharem cooperativamente, expressarem os seus sentimentos, usarem linguagem para comunicar sobre os papéis que representam e responderem às necessidades e pedidos das outras” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 188).

Figura 14

Área do faz de conta.



No que diz respeito à biblioteca (Figura 15), esta dispunha de uma coleção de livros que era atualizada conforme as diferentes épocas do ano. Isso significa que os livros disponíveis variavam conforme as estações, eventos culturais ou acadêmicos, festividades ou até tendências literárias, dependia da disponibilidade dos livros que a educadora cooperante tinha. Era agradável visitar esta biblioteca, pois nesta, a criança “(...) facilmente se sente acolhida e convidada para pensar e sentir, para ler e escrever, para fazer estudos que sustentam atividades e projetos, para se abrir ao mundo ...” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p.34).

Figura 15

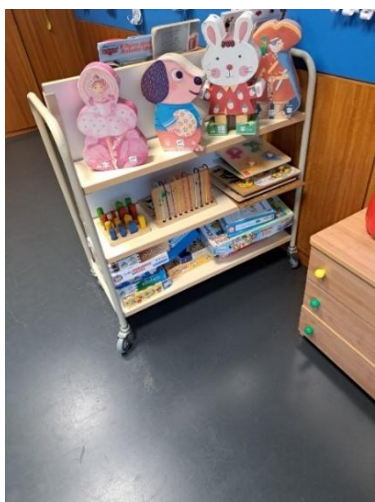
Área da Biblioteca.



Na área dos jogos (Figura 16), os alunos tinham à sua disposição diversos jogos, principalmente puzzles, que, assim como os livros, eram regularmente trocados. Segundo Hohmann & Weikart (2003), é nesta área que de forma explícita ou implícita as crianças têm a possibilidade de “(...) explorar novos materiais, encher e esvaziar caixas, encaixar e desmontar estruturas pequenas, formas e padrões” (p.199).

Figura 16

Área dos jogos.



A área das mesas (Figura 17), era a área mais utilizada diariamente, visto que era na mesma onde as crianças desenhavam, montavam os puzzles, brincavam com a plasticina, entre outras atividades. Nas atividades orientadas, utilizávamos esta área para pintar, recortar, colar, desenhar e algumas vezes servia apenas de apoio para colocar os materiais.

Figura 17

Área das mesas.



Relativamente à zona onde se localizam os placares, embora estas não sejam consideradas áreas pedagógicas propriamente ditas, assumem um papel relevante no espaço da sala. Através dos placares, os pais podem visualizar e valorizar os trabalhos realizados pelos seus educandos, o que é particularmente significativo. Como refere Silva et al. (2016), “A educação pré-escolar é um contexto de socialização em que a aprendizagem se contextualiza nas vivências relacionadas com o alargamento do meio familiar de cada criança e nas experiências relacionais proporcionadas” (p.24).

5.2.2. Caracterização do Grupo

A sala é constituída por um ambiente heterogéneo, abrigando crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 5 anos (Figura 18), totalizando 23 crianças, das quais 7 são do sexo feminino e 16 do sexo masculino (Figura 19). A equipa responsável por esta sala é composta por duas educadoras, cujos horários são rotativos, e por duas assistentes operacionais.

Figura 18

Idade das crianças.

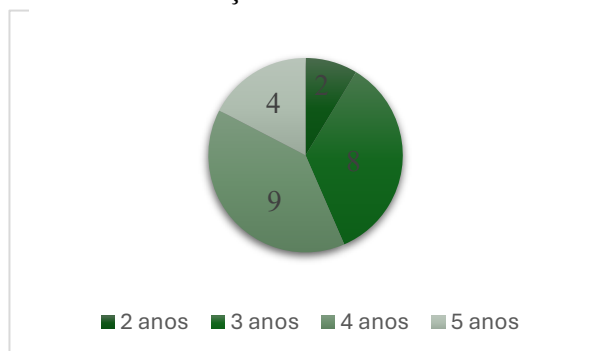
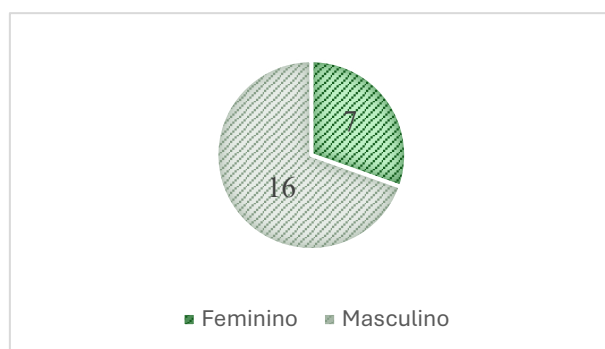


Figura 19

Género das crianças.



Desde o início, a educadora cooperante, mencionou que a sala representa um desafio devido à diversidade etária das crianças, resultando em distintos ritmos de execução de tarefas, capacidades diversas para acompanhar histórias e trabalhos, entre outras particularidades. Na altura, concordei com a educadora cooperante porque de facto parecia ser um grande desafio, mas quando comecei as implementações percebi que as crianças se ajudavam umas às outras o que tornava o processo muito mais simples. “A existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças” (Silva et al., 2016, p.24).

Como anteriormente referido, algumas crianças do grupo revelavam dificuldades em diferentes áreas, sendo por isso acompanhadas por uma equipa multidisciplinar. Uma das crianças encontrava-se diagnosticada com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) e, nesse sentido, beneficiava de acompanhamento semanal por parte de uma docente especializada. O grupo integrava ainda crianças oriundas de outros contextos geográficos e culturais, nomeadamente do Brasil e da Venezuela, o que, em determinados momentos, originava desafios adicionais, particularmente no que respeita à comunicação e às rotinas alimentares.

De um modo geral, o grupo revelou-se afetuoso, manifestando frequentemente comportamentos de proximidade e afeto para com os adultos, nomeadamente através de gestos como abraços e pedidos de atenção. Verificou-se a necessidade de uma supervisão mais próxima em momentos-chave da rotina diária, como as refeições e o período de descanso, uma vez que apenas um número reduzido de crianças demonstrava autonomia suficiente para realizar essas atividades sem apoio. Destacou-se, de forma transversal ao grupo, o interesse e entusiasmo pelas atividades de expressão plástica, particularmente aquelas que envolviam o uso de tintas, bem como o prazer evidente nas interações lúdicas com os pares, independentemente das preferências individuais de amizade.

5.2.3. Rotina Diária

A rotina no Pré-Escolar é fundamental para o desenvolvimento das crianças, proporcionando segurança, previsibilidade e facilitando a criação de hábitos saudáveis. Ter um dia estruturado, mesmo que tenha alguma flexibilidade ajuda os mais pequenos a sentirem-se mais confortáveis, a desenvolverem autonomia e a aprenderem de forma mais eficaz.

Neste sentido, o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto⁶ refere que, “No âmbito da organização do ambiente educativo, o educador de infância: c) Procede a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças” (p.5573).

Um dos principais benefícios da rotina é a promoção de segurança e estabilidade, uma vez que as crianças sabem o que esperar ao longo do dia. Esta previsibilidade contribui para a redução da ansiedade e facilita as transições entre atividades. Segundo Silva et al. (2016),

A sucessão de cada dia, as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações (p.27).

De forma complementar, Hohmann e Weikart (2003), referem que a rotina diária “(...) permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento (...)” (p.8). Esta capacidade de antecipação favorece a autorregulação e promove um sentimento de segurança essencial ao processo de aprendizagem.

Além disso, a rotina diária constitui-se como um elemento-chave no desenvolvimento da autonomia. Com o tempo e a repetição das sequências diárias, as crianças aprendem a realizar tarefas de forma independente, como arrumar os materiais, lavar as mãos ou organizar os seus objetos pessoais. Este processo contribui significativamente para o desenvolvimento de competências de autorregulação, responsabilidade e autoestima.

Paralelamente, uma rotina bem estruturada facilita os processos de aprendizagem. Quando as crianças se familiarizam com um fluxo diário previsível e coerente, tornam-se mais concentradas e recetivas à assimilação de novos conteúdos. A previsibilidade das atividades contribui ainda para a redução de comportamentos de frustração ou resistência, promovendo transições mais suaves e emocionalmente seguras. Contudo, é fundamental que a rotina respeite as preferências e motivações das crianças, promovendo o seu bem-

⁶ Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, foi alterado pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.

estar. Como referem Oliveira-Formosinho et al. (2011), “Os tempos pedagógicos organizam o dia e a semana com ritmo, uma rotina diária respeitadora das preferências e das motivações das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens” (p.46).

A rotina diária oferece também uma oportunidade privilegiada para a inclusão de atividades lúdicas e expressivas, permitindo que as crianças explorem livremente a criatividade, a imaginação e as suas capacidades motoras. Neste sentido, destaca-se a importância de assegurar momentos significativos que valorizem a experimentação e a exploração. Silva et al. (2016), referem que “(...) diferentes momentos (...) que tenha em conta que precisam de tempo para fazerem experiências e explorarem, para brincarem, para experimentarem novas ideias, modificarem as suas realizações e para as aperfeiçoarem” (p.27).

Manter uma rotina equilibrada em contexto pré-escolar revela-se, assim, benéfico tanto para as crianças como para os profissionais. O planeamento do dia, quando alinhado com o ritmo e as necessidades dos mais pequenos, torna o ambiente mais acolhedor e propício à construção de aprendizagens significativas. A título exemplificativo, a Tabela 3 apresenta a rotina diária da sala onde decorreu a PPI.

Tabela 3

Rotina Diária.

8h15 às 9h15	Acolhimento das crianças, atividades livres e orientadas
9h15 às 9h45	Atividades orientadas
9h45 às 10h	Lanche no refeitório
10h às 10h15	Atividades em grande grupo
10h15 às 11h	Atividades livres no exterior
11h às 11h45	Atividades orientadas
11h45 às 12h30	Almoço
12h30 às 12h45	Higiene
12h45 às 14h15	Relaxamento/ Descanso
14h15 às 14h30	Arrumação da sala/ Higiene
14h30 às 15h	Diálogo em grande grupo/ Plano diário
15h às 15h15	Lanche no refeitório

15h15 às 16h	Atividades livres no exterior
16h às 18h15	Atividades orientadas e livres/ Saída das crianças

5.3 Momentos de Aprendizagem

Ao longo da Prática Pedagógica, planejei e desenvolvi diversas atividades com o grupo, tendo sempre como referência os objetivos específicos definidos nas OCEPE, no Plano Anual de Atividades (PAA), no Projeto Educativo da Escola (PEE), bem como os interesses e, sobretudo, as necessidades identificadas no grupo de crianças.

As propostas pedagógicas para cada semana foram cuidadosamente elaboradas em articulação com a Educadora Cooperante, tendo por base os temas que esta pretendia abordar com as crianças. Para esse efeito, realizávamos reuniões semanais, habitualmente às quartas-feiras após o estágio, com o intuito de refletir sobre as temáticas e os objetivos a desenvolver na semana seguinte.

De seguida, apresento e analiso três atividades pedagógicas desenvolvidas em contexto de estágio, procurando refletir sobre os seus processos e contributos para o desenvolvimento das crianças.

5.3.1. A Lagartinha Comilona

A leitura do conto *A Lagarta Comilona*, de *Eric Carle*, foi integrada na planificação das atividades associadas ao Dia da Alimentação. A atividade decorreu no dia 9 de outubro de 2023 e, sendo a primeira experiência neste contexto foi acompanhada por um misto de nervosismo e expectativa. Ainda assim, a atividade decorreu de forma positiva, com uma gestão eficaz do tempo e um elevado envolvimento e entusiasmo por parte das crianças.

Antes do início da leitura, organizei o espaço de modo a garantir que todas as crianças estivessem sentadas no tapete, assegurando-lhes uma boa visibilidade do livro e das ilustrações. Durante a leitura, recorri a pausas estratégicas para fomentar a participação ativa, incentivando as crianças a fazer previsões e a expressar opiniões sobre o enredo. Algumas demonstraram já conhecer a história, e foram convidadas a partilhar as suas ideias com o grupo, promovendo a sua autonomia, expressão verbal e confiança.

A leitura de histórias é uma prática altamente valorizada pelas crianças, especialmente entre os 0 e os 6 anos. De acordo com Pimentel (2017), “(...) cabe ao

educador aproveitar este interesse por parte dos mais pequenos e tirar partido destas práticas, tornando-as em momentos lúdicos agradáveis” (p.12). Nesta linha, Silva et al. (2016), reforçam que “O gosto e o interesse pelo livro e pela palavra escrita iniciam-se na educação de infância” (p.66).

Após a leitura, promovi um momento de diálogo orientado para consolidar a compreensão da narrativa. Questões como “O que aconteceu à lagarta ao longo dos dias?”, “Como se sentiu depois de comer tantos alimentos?” e “O que aconteceu no final da história?” permitiram avaliar a atenção e a capacidade de recontar os principais acontecimentos.

Seguidamente, apresentei ao grupo uma representação visual da lagarta, construída com círculos de cartolina verde. O círculo maior simbolizava a cabeça e os restantes, os diferentes dias da semana, inicialmente desordenados. O desafio proposto consistia em reorganizar corretamente os dias, com base em perguntas como: “Que dia vem depois de segunda-feira?”, “Qual o dia que antecede quinta-feira?” ou “Que dia é hoje?”. Esta abordagem contribuiu para o reforço da noção de sequência temporal, como referem Silva et al. (2016), “É através destas vivências que a criança toma consciência do desenrolar do tempo: o antes e o depois, a sequência semanal, mensal e anual e ainda o tempo marcado pelo relógio” (p.88).

Após a correta organização dos dias, as crianças foram convidadas a recordar os alimentos consumidos pela lagarta em cada um deles. Para tal, distribuí imagens correspondentes aos alimentos, e em grupo associámo-las aos respetivos dias, colando-as nos círculos. Esta estratégia visual e manipulativa revelou-se eficaz na consolidação da aprendizagem, favorecendo a associação entre os eventos da narrativa e os dias da semana. Apesar de algumas hesitações pontuais em recordar certos alimentos, compreensíveis dado que a história foi lida apenas uma vez, foi possível ultrapassá-las com a consulta do livro e a releitura seletiva das partes relevantes da narrativa, o que permitiu recuperar a informação necessária.

A atividade revelou-se particularmente rica do ponto de vista interdisciplinar, permitindo a articulação de conteúdos da área da linguagem oral e abordagem à escrita, com noções matemáticas (como a contagem e a ordenação) e aspetos ligados às ciências, nomeadamente os hábitos alimentares saudáveis. A participação ativa das crianças foi constantemente estimulada, quer através da colocação de questões, da manipulação de materiais ou da reconstrução da história, promovendo assim um ambiente inclusivo e cooperativo.

O desenvolvimento matemático foi reforçado com o uso de materiais concretos, facilitando a exploração e reflexão, como refere Silva et al. (2016), o desenvolvimento matemático deverá envolver o uso de situações que fazem recurso a objetos, os quais ajudam na sua concretização, enquanto estimulam a exploração e a reflexão por parte das crianças.

Para finalizar, a lagarta construída foi exposta num local visível da sala (Figura 21), possibilitando às crianças revisitarem a atividade de forma autónoma. Esta estratégia reforçou a aprendizagem de maneira contínua e natural, contribuindo para a interiorização dos conceitos trabalhados ao longo da sessão.

Figura 20

Trabalho final da Lagartinha Comilona.



Avaliação da atividade:

De modo geral, considero que esta atividade foi bem-sucedida, com os alunos demonstrando envolvimento e participação ativa. Contudo, reconheço que há sempre margem para aperfeiçoamento. Durante a realização da atividade, notei que as crianças apresentaram alguma dificuldade em recordar todos os alimentos consumidos pela lagarta, motivo pelo qual repeti a história e disponibilizei o texto para que pudessem consultá-lo sempre que necessário.

Um aspeto que gostaria de ter incluído foi reservar um momento no final da atividade para que as crianças pudessem partilhar o que mais lhes agradou e o que aprenderam. Contudo, senti que todas as crianças tiveram oportunidade de contribuir de alguma forma, seja respondendo a perguntas, auxiliando na colagem das imagens ou narrando partes da história. Esta participação ativa é essencial para garantir que todos tenham a oportunidade de se envolver de maneira significativa na atividade.

5.3.2. Estampagem de Frutos e Animais

A atividade “Estampagem de Frutos e Animais” teve início no dia 23 de outubro de 2023. Tendo em conta a complexidade e a natureza prática da proposta, foi necessário prolongá-la por dois dias, de forma a garantir que todas as crianças tivessem oportunidade

de a realizar com tranquilidade. Tal como referem Hohmann e Weikart (2003), “Quando o tempo realmente se esgota os adultos ajudam as crianças a planear continuar as atividades noutra altura (...) apoiar as crianças pequenas a construir uma compreensão básica da duração e sequências básicas do tempo” (p. 769).

A sessão começou com um momento de explicação e contextualização. Convidei as crianças a sentarem-se no tapete e apresentei a proposta da atividade, explicando o processo de estampagem e os materiais que iríamos utilizar. Esclareci que, iríamos fazer apenas estampagens de frutos, uma vez que, a Educadora Cooperante já tinha realizado uma degustação desses frutos típicos do outono, permitindo às crianças conhecerem o seu sabor, textura e outras características sensoriais.

De seguida, preparei o ambiente e organizei os materiais nas mesas, de modo a garantir que cada criança tivesse acesso ao necessário para participar. Depois, questioneei o grupo sobre quem gostaria de participar na atividade, permitindo que a decisão fosse tomada de forma livre e consciente. Esta abordagem teve como objetivo respeitar o ritmo e os interesses de cada criança, promovendo, como defendem Silva et al. (2016), a aquisição de competências como “fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidade, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros” (p. 36). Assim, as que optaram por participar sentaram-se na mesa de trabalho, enquanto as restantes brincavam nas áreas disponíveis da sala.

Realizei a primeira estampagem como demonstração, explicando cada passo do processo. A seguir, incentivei as crianças a explorar a técnica de forma autónoma, testando diferentes cores e formas. Esta liberdade permitiu-lhes expressar as suas experiências e perceções do mundo, como defendem Hohmann e Weikart (2003), “A representação surge a partir das experiências que as crianças têm com objetos, pessoas e acontecimentos reais” (p. 477).

As estampagens foram realizadas com frutos típicos do outono (Figura 21), previamente cortados a meio, como a maçã, a pera e a noz. Disponibilizei pratos com diferentes cores de tinta, nos quais as crianças mergulhavam a parte cortada do fruto. Em seguida, pressionavam-na sobre a folha, criando estampas coloridas com as texturas e contornos naturais de cada fruto. Esta abordagem permitiu-lhes explorar a pintura de forma sensorial e experimental, promovendo a perceção visual, o tato e a coordenação motora fina.

Figura 21

Realização da atividade: "Estampagem de frutos e animais".



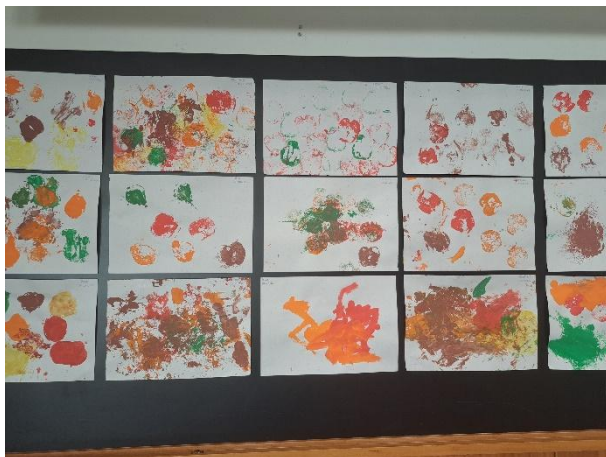
Numa fase complementar da atividade, propus também a realização de estampagens com contornos de animais característicos do outono, como o porco-espinho e o coelho. Para isso, preparei moldes simples, imprimi figuras desses animais, recortei-as e colei-as em caixas de cartão, criando silhuetas firmes e reutilizáveis. As crianças posicionavam as silhuetas sobre as folhas e, com esponjas, aplicavam tinta ao redor das figuras. Ao remover o molde, surgia a forma do animal em negativo, o que despertava grande curiosidade e entusiasmo.

Esta técnica permitiu às crianças experimentar uma abordagem diferente da pintura. Além disso, possibilitou a exploração de novas formas de expressão artística e criativa, ampliando o interesse pela atividade e acrescentando variedade às produções.

À medida que iam terminando os seus trabalhos, os mesmos eram cuidadosamente colocados a secar, com o intuito de posteriormente serem expostos (Figura 22). Esta valorização das produções das crianças é essencial para o reforço da autoestima e do sentimento de pertença.

Figura 22

Exposição dos trabalhos decorrentes da atividade.



Avaliação da atividade:

A atividade revelou-se bastante positiva, tanto do ponto de vista pedagógico como no envolvimento e entusiasmo demonstrados pelas crianças. A preparação foi adequada, com uma explicação clara e acessível que permitiu às crianças compreenderem o objetivo da tarefa. A opção de deixar que cada criança decidisse livremente se queria participar mostrou-se acertada, já que favoreceu uma participação mais motivada e voluntária.

Ainda assim, reconheço que a gestão do tempo poderia ter sido mais eficaz. O facto de a atividade se ter estendido por dois dias implicou algum desperdício de materiais, nomeadamente dos frutos, dado que nem todas as crianças participaram em simultâneo. Com uma organização mais cuidada, teria sido possível otimizar os recursos e reduzir esse desperdício. Segundo Ferreira (2025), a combinação de uma boa gestão do tempo com estratégias educativas eficazes torna-se essencial para apoiar o desenvolvimento saudável e equilibrado das capacidades de autorregulação desde os primeiros anos de vida.

Apesar desse aspeto a melhorar, a resposta das crianças foi extremamente positiva. Mostraram-se entusiasmadas, curiosas e empenhadas ao longo da atividade. Várias expressaram o desejo de repetir a experiência, o que evidencia o impacto positivo da proposta no seu desenvolvimento artístico, sensorial e emocional.

5.3.3. Broas, broas são tão boas

“Não é necessário ser cientista para fazer comida saborosa, mas pode-se aprender muito sobre ciência quando estamos a cozinhar.” (Carvalho, 2018, p.25)

A atividade “Broas, broas são tão boas” foi realizada no dia 27 de novembro de 2023 e iniciou-se com um momento de diálogo entre mim e o grupo de crianças. O objetivo foi despertar a curiosidade e sensibilizar para a importância da higiene antes do manuseamento de alimentos. Foram feitas perguntas ao grupo sobre os cuidados necessários antes de cozinhar, incentivando a participação ativa e o pensamento crítico.

De seguida, dei início à explicação da atividade, apresentando os ingredientes e os passos de preparação da massa de forma acessível e envolvente, enquanto as crianças estavam sentadas no tapete. Embora os ingredientes estivessem fisicamente disponíveis para visualização, a massa foi previamente preparada em casa, conforme sugerido pela educadora cooperante. Após a explicação, as crianças foram orientadas a lavar bem as mãos, garantindo boas práticas de higiene alimentar. “O contacto com os aromas, com as cores, com as formas e com o processo de misturar estes ingredientes observando o resultado final contribui de forma marcante para a perceção, da importância da alimentação no seu dia a dia” (Carvalho, 2018, p.26).

Para garantir a participação de todas as crianças de forma organizada, a atividade decorreu em pequenos grupos. Enquanto um grupo moldava as broas, os restantes finalizavam atividades relacionadas com o Natal ou brincavam livremente nas áreas de interesse. Esta dinâmica permitiu um ambiente calmo, favorecendo a concentração e o envolvimento individual.

Cada criança recebeu uma porção de massa e foi desafiada a moldar entre quatro a cinco broas, utilizando algumas formas disponibilizadas pela educadora cooperante. À medida que iam concluindo, as broas eram cuidadosamente dispostas sobre papel vegetal e colocadas num tabuleiro (Figura 22).

Figura 23

Realização da atividade: "Broas, broas são tão boas".



No final, foi explicado ao grupo que as broas precisavam de repousar antes de serem levadas ao forno, sendo combinado que o processo seria finalizado na quarta-feira seguinte. Este momento foi essencial para introduzir o conceito de tempo de espera na confecção de alimentos, fomentando a paciência e a antecipação.

Posteriormente, eu e as minhas colegas levámos os tabuleiros até à cantina da escola, onde as broas foram cozidas. Após a cozedura, organizámos e dividimos as broas por salas, embalando-as em sacos individuais. Estes foram entregues às crianças, auxiliares, educadoras, direção e a todos os envolvidos na atividade. Esta partilha reforçou o espírito de comunidade e o reconhecimento do esforço coletivo. “Estes projetos tornam-se ainda mais importantes para o conhecimento e o contacto da criança com os alimentos, na sua essência original porque o seu percurso na cozinha das famílias têm vindo a perder-se” (Carvalho, 2018, p.25).

Avaliação da atividade:

A atividade revelou-se extremamente enriquecedora, tanto para as crianças como para a minha própria formação. O momento inicial, dedicado à sensibilização para os cuidados de higiene antes de cozinhar, contribuiu para despertar a curiosidade e promover comportamentos responsáveis, tendo sido muito bem acolhido pelo grupo.

Na semana anterior à implementação da atividade, uma das crianças partilhou, com entusiasmo, que tinha feito broas com a avó e que estas estavam “deliciosas”. Este momento espontâneo motivou-me a refletir sobre a possibilidade de convidar a avó da criança a participar na atividade, promovendo a ligação entre a escola e a família e valorizando o conhecimento intergeracional. No entanto, após partilhar esta ideia com a educadora cooperante, a mesma considerou que não seria oportuno neste contexto específico.

A preparação antecipada da massa, seguindo a sugestão da educadora cooperante, facilitou a gestão do tempo e da dinâmica de grupo. Contudo, reconheço que esta decisão retirou às crianças a oportunidade de participarem em todo o processo de confecção. Numa próxima ocasião, consideraria envolver o grupo também na preparação da massa, tornando a experiência mais completa, prática e significativa.

A organização da atividade em pequenos grupos foi eficaz, permitindo um acompanhamento mais próximo e uma participação mais atenta. As crianças mostraram-se entusiasmadas, empenhadas e bastante cuidadosas durante o processo de moldagem das broas. Um momento particularmente especial foi quando, durante o lanche, algumas

crianças me viram na cantina a acompanhar a cozedura das broas e manifestaram grande curiosidade, pedindo para ver como estavam a ficar. Este interesse espontâneo demonstrou o impacto positivo da atividade e o envolvimento emocional das crianças com o que estavam a realizar.

5.4. Projeto de Investigação-Ação

A investigação-ação constitui uma metodologia que permite ao profissional refletir criticamente sobre a sua própria prática, com o objetivo de a melhorar. Fundamenta-se na criação de um referencial teórico que sustenta essa reflexão, promovendo uma abordagem investigativa centrada na ação concreta. Tal como refere Moura (2003), trata-se “(...) acima de tudo, toda uma forma prática de investigação qualitativa.” (Moura, 2003, p.13)

No presente projeto, a metodologia adotada assentou na conceção e implementação de atividades e materiais educativos, acompanhada de observações sistemáticas que permitiram avaliar o impacto das intervenções no desenvolvimento socio emocional das crianças. A participação ativa dos educadores e o envolvimento das famílias foram considerados pilares essenciais para o sucesso da ação. Como reforça Moura (2003), os princípios da investigação-ação mantêm-se inalterados, ao procurar gerar conhecimento sobre o fenómeno investigado e conhecimento funcional para os profissionais envolvidos.

5.4.1. Enquadramento do Problema

A minha prática pedagógica como referido anteriormente foi realizada numa sala com idades compreendidas entre os 2 e os 5 anos e, era composta por 23 crianças. Sendo 7 meninas e 16 meninos.

Durante as primeiras semanas, procedeu-se a uma observação sistemática do comportamento e das necessidades do grupo. Rapidamente percebi que existia alguma instabilidade emocional, visível através de diversas manifestações comportamentais. Algumas crianças, por exemplo, demonstravam necessidade de chamar a atenção, sobretudo dos pais de outras crianças, recorrendo a birras, choro, pedidos constantes para ir buscar água ou ir à casa de banho, entre outras formas de expressão menos adequadas.

A escolha deste tema fundamenta-se, assim, na importância do desenvolvimento socio emocional na infância, com o objetivo de proporcionar uma base sólida para o crescimento saudável das crianças.

Segundo Mendonça (1994), no estágio pré-operatório, que ocorre entre os três e os seis anos de idade, as crianças desenvolvem as suas habilidades sociais. Nesse período, o apego aos pais é evidente, e começam a formar as primeiras amizades com outras crianças.

Apesar das OCEPE não se centrarem de forma explícita no desenvolvimento emocional, uma leitura atenta permitiu-me perceber que esta dimensão é contemplada de forma transversal. O documento sublinha a importância da forma como as crianças “(...) se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, (...) que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária.” (p.33)

A abordagem das emoções junto de crianças dos 2 aos 5 anos revela-se, por isso, essencial. Esta fase é marcada por grandes descobertas e aprendizagens, onde a compreensão e expressão das emoções são pilares fundamentais. Importa referir que “(...) a capacidade de regulação das emoções é realmente importante, mas também uma tarefa difícil para a maioria dos indivíduos, independentemente da idade” (Almeida, 2017, p.18).

Neste sentido, ao promover na sala um ambiente que valorize a expressão emocional através de recursos lúdicos e educativos, pretendi criar um espaço seguro, acolhedor e estimulante. Um ambiente que incentive cada criança a explorar e expressar livremente as suas emoções, contribuindo para a construção de uma base emocional sólida. Como refere Almeida (2017), “A educação emocional na infância é responsabilidade dos pais, educadores e psicólogos.” (p.19)

5.4.2. Questão Orientadora

Para dar início a este projeto de I-A, foi fundamental formular uma questão orientadora que servisse de base a todo o desenvolvimento do trabalho. Tal como refere Máximo-Esteves (2008), “As questões de partida permitem focar os tópicos e antever um conjunto de decisões relativamente aos caminhos a percorrer” (p. 80). A questão definida para este projeto foi a seguinte:

Como criar um ambiente propício para que as crianças da sala x expressem as suas emoções de forma lúdica e educativa na sala, promovendo o desenvolvimento emocional e a comunicação afetiva?

Esta questão tem como objetivo não só proporcionar um espaço onde as crianças possam aprender sobre as emoções, mas também lançar as bases para o desenvolvimento de competências socio emocionais, contribuindo para um ambiente de sala mais rico e emocionalmente saudável. A sua formulação teve por base a observação das dinâmicas do grupo e das dificuldades emocionais e comportamentais que se foram manifestando, refletindo também os objetivos definidos para a intervenção.

5.4.3. Estratégias de Intervenção

No âmbito do presente projeto de I-A, foram delineadas e implementadas um conjunto de estratégias de intervenção com o objetivo de promover o desenvolvimento socio emocional das crianças, tendo em conta as necessidades observadas no grupo e os princípios orientadores da prática educativa em educação pré-escolar.

As atividades desenvolvidas procuraram fomentar a expressão e identificação das emoções de forma lúdica, reflexiva e participativa, através de abordagens diversificadas como a literatura infantil, o jogo simbólico e atividades exploratórias.

Primeira atividade: Descoberta das Emoções

A atividade "Descoberta das Emoções" não decorreu como inicialmente planeado, visto que nenhuma criança realizou a pesquisa sobre uma emoção, durante o fim de semana. No entanto, estava preparada para esse cenário e propus uma alternativa. Iniciámos com uma conversa sobre emoções já conhecidas, aproveitando a leitura feita pela educadora cooperante na sexta-feira anterior, que serviu de introdução ao projeto. Seguidamente, dinamizámos o “Jogo do Espelho das Emoções” (Figura 24), onde cada criança imitava um colega escolhido pela mesma, expressando diferentes emoções. Esta abordagem promoveu a expressão corporal e a interação social.

De acordo com Neto (1998), "entende-se por jogo o processo de dar liberdade à criança para exprimir a sua motivação intrínseca e a necessidade de explorar o seu envolvimento físico e social sem constrangimentos (...)" (p. 21).

Apesar do imprevisto, a atividade cumpriu o seu propósito de iniciar uma reflexão sobre emoções, através de uma abordagem lúdica e participativa.

Figura 24

Atividade: "Jogo do Espelho das Emoções".



Segunda atividade: leitura do livro “O Monstro das Cores”

Nesta segunda atividade, li o livro *O Monstro das Cores* de Anna Llenas, como forma de apresentar novas emoções ao grupo e introduzir a história-base do projeto. Após a leitura, foram colocadas questões sobre o enredo, promovendo a compreensão da narrativa. Incentivei também o reconto da história, o que favoreceu a expressão oral e criativa das crianças.

A atividade culminou na associação entre as emoções dos monstros e as emoções sentidas pelas próprias crianças, promovendo uma identificação emocional. Silva et al. (2016), referem que “O contacto com a escrita tem como instrumento fundamental o livro. É através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética” (p. 66).

Terceira atividade: A caixinha das Emoções

As crianças foram convidadas a participar na dinâmica da “Caixinha das Emoções” (Figura 25). Sentadas em roda, cada uma retirava um cartão com uma pergunta ou desafio emocional, que era lido por mim. Assim, foi possível promover o reconhecimento e a expressão dos sentimentos num ambiente seguro e individualizado. De acordo com Franco (2007), “O ramo da compreensão e da análise das emoções

consiste no processamento das emoções, isto é, no pensamento a agir sobre as emoções.” (p. 129).

A atividade foi bem recebida, com algumas crianças a querer repetir a dinâmica. A “Caixinha das Emoções” foi deixada na sala para uso contínuo, como ferramenta de apoio emocional. Optei por não registrar a atividade fotograficamente, para garantir a minha total presença e respeitar a possível timidez das crianças durante a verbalização das suas emoções.

Figura 25

Atividade: “Caixinha das Emoções”.



Quarta atividade: O jogo da Glória das Emoções

Nesta atividade, organizei um jogo da glória com desafios relacionados com as emoções (Figura 26). Os desafios incluíam expressar determinadas emoções, abraçar colegas, agradecer a alguém por um momento especial ou por algo significativo, entre outras ações que promoviam a empatia e a partilha de sentimentos. Dispensei a minha hora de lanche para preparar o material e garantir que tudo estaria pronto a tempo. O tabuleiro foi colocado no tapete, criando um espaço adequado à dinâmica.

As regras foram explicadas às crianças, e o chefe do dia chamou quatro colegas para jogar com ele, num total de cinco participantes por ronda. As restantes crianças podiam observar ou explorar outras áreas lúdicas da sala. Previ dificuldades como a contagem das casas ou a gestão da espera, no entanto as crianças estiveram sempre ocupadas, a terminar alguns trabalhos ou a brincar livremente nas áreas. A atividade contribuiu para o desenvolvimento da cooperação, da paciência e da identificação emocional.

Figura 26

Atividade "Jogo da Glória das Emoções".



Quinta atividade: Construção do cantinho das emoções

Esta atividade decorreu ao longo de dois dias consecutivos. Iniciei a sessão com a apresentação das tarefas planeadas, perguntando às crianças qual atividade preferiam realizar. As opções incluíam pintar monstrinhos para o cantinho ou personalizar as suas molas, sendo que sugeri que usassem elementos que facilitassem a sua identificação futura.

Guardei os monstrinhos pintados para posterior plastificação, garantindo a durabilidade do trabalho artístico. Cada criança à medida que ia concluindo a sua mola era convidada a colocá-la no cantinho, identificando a emoção que sentia naquele momento.

Importa referir que o nome do espaço “Pequenos Corações, Grandes Emoções” foi escolhido pelas próprias crianças, conferindo-lhes um papel ativo na construção do ambiente emocional da sala.

Tal como afirma Almeida (2017), “a capacidade de regulação das emoções é realmente importante, mas também uma tarefa difícil para a maioria dos indivíduos, independentemente da idade” (p. 18). A criação deste espaço visa justamente apoiar essa tarefa desde a infância.

Figura 27

Construção do cantinho das emoções.



5.4.4. Cronograma do Projeto de Investigação-Ação

A tabela apresentada representa um cronograma do projeto de I-A, organizado em diferentes fases distribuídas ao longo dos meses de setembro a dezembro, sendo que o mês de setembro foi dedicado apenas para a observação. As colunas indicam a duração de cada etapa do processo investigativo, enquanto as linhas especificam os procedimentos que foram seguidos.

Tabela 4

Cronograma do Projeto de I-A.

CRONOGRAMA															
PROCEDIMENTOS	DURAÇÃO														
	SETEMBRO			OUTUBRO				NOVEMBRO				DEZEMBRO			
	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°	11°	12°	13°			
Observação															
Identificação do Problema															
Formulação da Questão															
Revisão Preliminar da Literatura															
Definição de Estratégias															
Operacionalização das Estratégias															
Recolha e Análise de Dados															
Resultados e Reflexão															

5.4.5. Avaliação da Implementação

A implementação do projeto de I-A revelou-se bem-sucedida, uma vez que os alunos demonstraram motivação e interesse em participar nas atividades propostas. A criação do Cantinho das Emoções mostrou-se uma ferramenta valiosa no apoio à expressão emocional das crianças, permitindo-lhes identificar e comunicar os seus sentimentos de forma mais estruturada e consciente. Através de diversas atividades lúdicas e educativas, foi possível observar progressos significativos na forma como os alunos lidavam com as suas emoções, tornando-os mais conscientes e à vontade para as expressar, tanto no contexto escolar como em situações do quotidiano.

Inicialmente, confesso que tinha algumas reservas quanto à viabilidade do projeto. Acreditava que seria difícil criar um espaço onde as crianças se sentissem verdadeiramente à vontade para expressar as suas emoções. No entanto, à medida que o projeto foi sendo desenvolvido, fui surpreendida positivamente pela abertura e envolvimento dos alunos, que demonstraram grande capacidade de partilha emocional e interesse em utilizar o espaço de forma autónoma.

Tal como defendem Silva et al. (2016), “avaliar os progressos das crianças consiste em comparar cada uma consigo própria para situar a evolução da sua aprendizagem ao longo do tempo” (p. 15). À luz desta perspetiva, pude constatar que, ainda que de forma individual e a ritmos distintos, cada criança progrediu na sua capacidade de nomear, compreender e gerir as próprias emoções.

Apesar dos resultados positivos, senti que a educadora cooperante não atribuiu ao projeto o devido valor e continuidade. Uma vez que a implementação teve lugar na fase

final da prática pedagógica e a minha presença na instituição limitava-se aos três primeiros dias da semana, percebi que, nos restantes dias, o Cantinho das Emoções não era utilizado com a mesma frequência. Ainda assim, considero que, mesmo com uso limitado, este espaço teve impacto positivo na vivência emocional do grupo, deixando um contributo relevante que, com continuidade, poderia gerar ainda mais benefícios.

5.6. Projeto com a Comunidade Educativa

O projeto desenvolvido com a comunidade educativa demonstrou um forte compromisso com a criação de uma experiência significativa, articulando a expressão artística, a imaginação e a promoção de valores fundamentais, como a partilha e a colaboração.

A atividade foi idealizada, em primeiro lugar, tendo em conta o gosto das três salas do Pré-Escolar pelo teatro. Assim, surgiu a ideia de realizar uma encenação como uma surpresa para as crianças, na última semana de estágio, proporcionando-lhes um momento mágico e envolvente.

A peça "A Viagem Mágica da Laura ao Polo Norte", encenada por mim e pelas minhas colegas de estágio, constituiu um momento pedagógico enriquecedor, permitindo às crianças mergulhar num universo imaginário que fomentou a criatividade e a expressão artística. Inicialmente, tudo tinha sido cuidadosamente planeado, desde o espaço até às cenas da peça, mas, no dia da apresentação, a chuva impediu a sua realização no local previsto. Como solução, optámos por levar a peça para o recreio da Mandala, um espaço que se revelou particularmente pertinente, pois proporcionou um ambiente fechado, dinâmico, inclusivo e seguro, favorecendo o envolvimento das três salas de pré-escolar.

Para além da representação teatral, a iniciativa incluiu um momento especial de partilha e convívio, que foi a distribuição das broas, previamente confeccionadas por todas as salas (Figura 28). Este momento foi pensado com o propósito de reforçar os laços entre os diferentes grupos, já que todas as crianças sabiam que as broas seriam partilhadas, incentivando, assim, o espírito de colaboração e a construção de um sentimento de comunidade. A organização deste momento, com as broas apresentadas em saquinhos individuais, simbolizou a união e o trabalho conjunto dentro da comunidade educativa.

Figura 28

Distribuição das broas por todos as crianças do pré-escolar.



Esta experiência evidenciou a importância de iniciativas pedagógicas que vão além do currículo formal, promovendo a construção de significados partilhados e o fortalecimento dos vínculos sociais no contexto escolar. Apesar dos desafios enfrentados, como a necessidade de adaptação devido às condições meteorológicas, o projeto revelou-se um sucesso, proporcionando um momento de aprendizagem, criatividade e partilha inesquecível para todas as crianças envolvidas.

5.7. Reflexão Crítica da Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar

A presente reflexão crítica tem como principal objetivo analisar e avaliar os momentos vivenciados durante a minha intervenção pedagógica no contexto da educação pré-escolar. A Prática Pedagógica I constituiu uma experiência profundamente marcante, que me permitiu compreender que o papel da educadora de infância transcende a uma mera transmissão de conhecimentos. Ser educadora implica assumir-se como modelo para as crianças, promovendo um ambiente seguro, acolhedor e estimulante, que favoreça o seu desenvolvimento integral.

Na perspetiva de Hohmann e Weikart (2003), “educar as crianças em idade pré-escolar significa dar-lhes constantes oportunidades para realizarem uma aprendizagem activa. As crianças em acção desenvolvem espírito de iniciativa, curiosidade, desembaraço e auto-confiança – características que lhes serão bem úteis ao longo de toda a vida” (p.I). Esta abordagem alicerça-se numa conceção da criança como sujeito ativo

da sua aprendizagem, o que esteve presente em muitas das práticas que observei e desenvolvi ao longo deste estágio.

Durante este percurso formativo, compreendi a importância da observação sistemática, da intervenção intencional e da construção de relações significativas com as crianças. Esta experiência revelou-se determinante para o meu crescimento pessoal e profissional, permitindo-me consolidar aprendizagens e desenvolver competências essenciais à minha futura atuação enquanto educadora de infância.

Antes do início da prática, eu e as minhas colegas reunimo-nos com a orientadora e com as educadoras cooperantes. Esta reunião inicial foi fundamental para o nosso acolhimento e para a escolha da sala onde desejávamos realizar o estágio, o que facilitou significativamente a adaptação ao contexto educativo. Tivemos ainda a oportunidade de conhecer a escola, as auxiliares de ação educativa e a diretora, elementos imprescindíveis ao bom funcionamento do quotidiano escolar.

No primeiro dia de observação, tive contacto direto com o grupo de crianças e realizei uma pequena atividade de apresentação, com o objetivo de promover um primeiro momento de interação. Desde logo, foi evidente a relevância das relações afetivas no processo educativo, pois a criação de vínculos contribui para o bem-estar, segurança emocional e participação ativa das crianças. Silva et al. (2016), referem que o desenvolvimento infantil é profundamente influenciado pelas interações que a criança estabelece com adultos e pares, assim como pelas vivências nos contextos sociais e físicos que a rodeiam, os quais constituem fontes ricas de aprendizagem e crescimento.

No final do dia, reuni-me com a educadora cooperante para recolher o seu *feedback* relativamente à atividade realizada e para conhecer com maior profundidade as dinâmicas do grupo, os interesses das crianças e outras informações relevantes, nomeadamente sobre os contextos familiares.

A primeira semana foi dedicada à observação participante, uma metodologia essencial para compreender o contexto educativo e as características específicas do grupo. Tratava-se de um grupo heterogéneo, com crianças entre os dois e os cinco anos de idade, o que exigiu uma constante adaptação das estratégias e das propostas pedagógicas, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem e promovendo a inclusão. Esta diversidade revelou-se desafiante, mas ao mesmo tempo enriquecedora, proporcionando oportunidades de experimentar diferentes metodologias e desenvolver práticas mais flexíveis e diferenciadas.

Ao longo do estágio, aprofundei conhecimentos sobre a gestão da sala e sobre a mediação de pequenos conflitos, compreendendo melhor o papel da educadora na promoção de comportamentos pró-sociais e na construção de um ambiente de respeito mútuo. A implementação diária de atividades foi um dos aspetos mais exigentes, pois implicou um planeamento rigoroso e uma constante capacidade de adaptação às necessidades do grupo. Contudo, este processo contribuiu significativamente para o desenvolvimento da minha autonomia e segurança na condução das atividades e na tomada de decisões pedagógicas.

Um aspeto particularmente marcante foi a utilização da música como recurso educativo. Já tinha consciência da sua importância no contexto pré-escolar, mas surpreendeu-me a forma como as crianças reagiam à música e como esta funcionava como organizadora das rotinas diárias. Bastava iniciar determinada canção para que as crianças compreendessem o que se seguia, o que demonstra o valor da música na gestão da sala, na concentração e no envolvimento das crianças. Ao longo da prática, tive a oportunidade de aprender novas canções e de testemunhar o impacto positivo da música no desenvolvimento global infantil. Para além destas funções práticas e pedagógicas, a música assume um papel essencial na dimensão afetiva e cultural da infância. Como referem Hohmann e Weikart (2003), a música pode

transmitir emoções, sublinhar experiências e marcar ocasiões pessoais e históricas. (...) O desenvolvimento musical das crianças e a sua capacidade de comunicarem através da música floresce em culturas e contextos em que os membros da comunidade valorizam e apreciam a música (p. 658).

Esta perspetiva reforça a importância de integrar a música de forma intencional nas práticas educativas, reconhecendo o seu valor não apenas como ferramenta de gestão, mas também como expressão de identidade e partilha emocional.

O contacto com os encarregados de educação foi igualmente uma dimensão relevante da minha experiência. Ao longo da prática, percebi que a parceria entre a família e a escola é crucial para o desenvolvimento harmonioso da criança. A comunicação com os pais revelou-se facilitadora da minha intervenção, permitindo alinhar estratégias e partilhar informações importantes. Niza (2015) reforça esta ideia ao referir que o jardim de infância deve promover “(...) encontros sistemáticos entre educadores e pais para garantir o desenvolvimento educativo dos filhos de forma participada e dialogante” (p.

159). Foi gratificante observar o envolvimento dos pais, que frequentemente visitavam a sala para observar os trabalhos expostos e acompanhar as atividades dos seus filhos.

A relação estabelecida com a educadora cooperante foi, de forma geral, positiva. No entanto, existiram momentos em que sentimos algum desalinhamento relativamente ao planeamento de atividades, uma vez que, por vezes, propunha experiências que a educadora já tinha implementado ou que pretendia desenvolver. Apesar destes desafios, procurei manter uma postura de diálogo, flexibilidade e cooperação, ajustando as minhas propostas à realidade do grupo e ao projeto pedagógico em curso.

A colaboração com as auxiliares educativas, a diretora e os restantes membros da comunidade escolar foram também muito positivas. Sempre que surgiam dificuldades ou imprevistos como, por exemplo, as condições meteorológicas adversas encontrávamos, em conjunto, soluções para assegurar a continuidade das atividades previstas. Projetos como a confeção e a embalagem de broas ou o projeto com a comunidade educativa ilustram bem este espírito de entreajuda e trabalho colaborativo.

Em suma, a Prática Pedagógica I foi uma etapa fundamental na minha formação. Para além de me permitir aplicar conhecimentos teóricos, esta experiência proporcionou-me vivências concretas que contribuíram para o desenvolvimento de competências profissionais essenciais. Através da reflexão constante sobre a ação e da articulação entre teoria e prática, reforcei a importância de uma pedagogia centrada na criança, sustentada na intencionalidade educativa, na relação e no trabalho colaborativo.

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

A Prática Pedagógica II decorreu na freguesia da Sé, entre os dias 4 de março de 2024 e 14 de maio de 2024, totalizando 135 horas de intervenção educativa. A primeira semana foi inteiramente dedicada à observação participante, com uma carga horária de 15 horas, permitindo-me conhecer o contexto educativo, os alunos, a professora cooperante e compreender as dinâmicas individuais e coletivas do grupo.

Este capítulo tem como finalidade apresentar uma caracterização do meio envolvente, da sala e do grupo de alunos, bem como a organização do tempo pedagógico. Posteriormente, descreverei três atividades desenvolvidas ao longo do estágio, explorarei o projeto dinamizado em articulação com a comunidade educativa e, por fim, elaborarei uma reflexão crítica sobre toda a experiência vivida na PPII, destacando os principais desafios, aprendizagens e contributos para a minha formação enquanto futura docente.

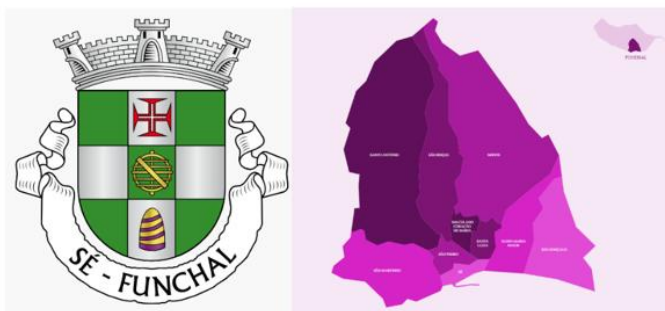
6.1. Caracterização do Meio Envolvente⁷

A Prática Pedagógica II foi realizada numa escola localizada na freguesia da Sé, no concelho do Funchal. Esta freguesia é considerada o coração da cidade e combina um ambiente urbano dinâmico com uma identidade histórica e cultural marcante. Ao longo das suas ruas principais, podemos encontrar uma grande variedade de estabelecimentos comerciais, incluindo lojas, bancos, cafés, restaurantes e até o icónico casino da Madeira. A figura 28, apresenta o brasão da freguesia da Sé e o mapa da cidade do Funchal, permitindo uma melhor contextualização geográfica e simbólica do local onde decorreu a intervenção pedagógica.

Figura 29

Brasão e mapa da cidade do Funchal.

⁷ As informações apresentadas foram recolhidas a partir do PEE 2023-2027.



Nota. <https://www.funchal.pt/municipio/juntas-de-freguesia/se/>

Embora a zona seja reconhecida pela sua intensa movimentação diária, principalmente devido ao turismo e à vida comercial, ela também oferece espaços de tranquilidade e lazer (Tabela 5).

Tabela 5

Instituições existentes no meio envolvente.

Educação	<ul style="list-style-type: none"> · Conservatório -Escola Profissional das Artes da Madeira, Eng.º Luiz Peter Clode; · Escola Básica do 1.º Ciclo com pré-escolar dos Ilhéus; · Externato Princesa Dona Maria Amélia; · Infantário Rainha Sílvia; · Escola Profissional Atlântico; · Jardim de Infância Nossa Senhora da Conceição.
Cultura	<ul style="list-style-type: none"> · Museu da Arte Sacra; · Câmara Municipal do Funchal; · Assembleia Legislativa da Madeira; · Palácio de São Lourenço; · Teatro Municipal Baltazar Dias; · Igreja de Nossa Senhora do Carmo; · Junta de freguesia da Sé; · Igreja da Sé; · Casino da Madeira; · Museu CR7.

Instituições	<ul style="list-style-type: none"> · Restaurantes; · Bares; · Farmácias; · Floristas; · Bancos; · Gare Marítima Internacional do Porto do Funchal; · Centro Comercial- Plaza Madeira e Marina Shopping · Lojas: Vodafone, Havaianas; Bazar do Povo, (...); · Clínica de análises: Clínica da Sé, (...); · Hotéis: Pestana CR7, (...).
Espaços Verdes	<ul style="list-style-type: none"> · Quinta Vigia; · Parque de Santa Catarina; · Largo do Pelourinho; · Largo do Município; · Parque da Avenida do Mar; · Jardim Municipal do Funchal.

Este cenário diversificado permite aos alunos e à comunidade escolar vivenciar uma constante interação entre tradição e modernidade, natureza e urbanismo. Segundo Ferreira et al. (2011), a realidade próxima motiva os alunos para a caracterização e o conhecimento do meio local envolvente, sendo que, a localidade assume o papel de espaço laboratorial. Por outro lado, a localização central da escola facilita o acesso a uma ampla gama de recursos e atividades extracurriculares, que complementam o ambiente de ensino e aprendizagem. “A ideia de comunidade educativa ganha força implicando uma escola mais aberta, mais criativa, mais interveniente” (Monteiro et al., 1994, p.46).

6.2. Caracterização da Instituição Educativa⁸

Trata-se de uma escola de ensino público, inserida numa zona residencial da freguesia, com uma construção moderna e funcional. O edifício principal, de dois andares, encontra-se rodeado por pequenas áreas verdes, proporcionando um ambiente agradável

⁸ As informações apresentadas foram recolhidas a partir do PEE 2023-2027.

e acolhedor. A proximidade à via pública e a inexistência de um parque de estacionamento geram, algumas dificuldades na gestão do trânsito, especialmente nos horários de entrada e saída dos alunos, originando momentos de congestionamento automóvel.

A instituição educativa onde desenvolvi a PPII caracteriza-se por ser um espaço bem estruturado, concebido de forma a responder às necessidades da comunidade escolar, promovendo um ambiente seguro, inclusivo e favorável ao processo de ensino e aprendizagem. A escola organiza-se em dois pisos, com espaços amplos, bem distribuídos e adaptados às diferentes faixas etárias, garantindo condições adequadas para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Na Tabela 6 apresenta-se a organização dos espaços da instituição educativa.

Tabela 6

Espaços da Instituição.

Rés do chão	<ul style="list-style-type: none"> · 2 Salas de Educação Pré-Escolar; · Biblioteca/ MakerSpace; · Sala de Expressão Plástica; · Sala de Atendimento aos Pais; · Sala de Professores; · Cantina; · Elevador; · Campo Desportivo e Recinto Coberto; · Balneários e Arrecadações; · Jardins; · Casas de Banho (5 no total: 1 para mobilidade reduzida, 1 para pré-escolar, 1 para alunos do 1.º ciclo e 1 para docentes e não docentes).
1.º Andar	<ul style="list-style-type: none"> · 4 Salas de Aula; · Sala de Informática; · Sala de Expressão Musical e Dramática; · Gabinete da Direção;

	<ul style="list-style-type: none"> · Casas de Banho (1 para alunos do 1.º ciclo e 1 para docentes e não docentes).
--	---

Relativamente ao Projeto Educativo, este tem como lema “Uma Escola de todos e para todos”. Elaborado para um período de quatro anos, o projeto teve início em 2023 e estará em vigor até 2027.

6.2.1. Caracterização da Sala

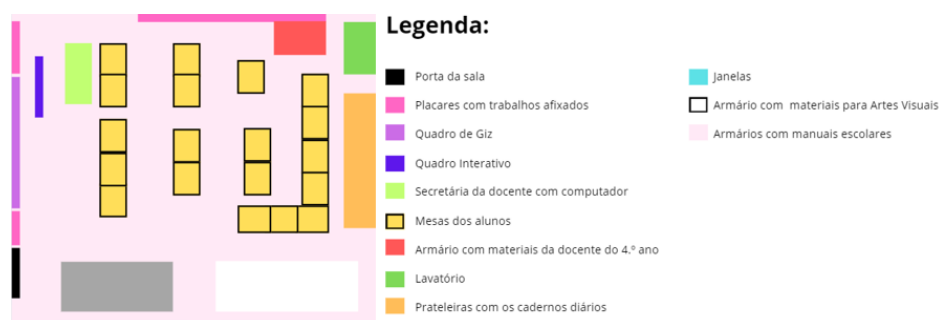
Segundo Oliveira-Formosinho (2011), a sala de aula deve ser concebida como um ambiente dinâmico, que proporciona diversas oportunidades de aprendizagem. Assim, é essencial que seja flexível e adaptável às necessidades que surgirem, desempenhando um papel central no processo educativo.

Ainda na perspetiva deste mesmo autor ele diz-nos que a sala de aula deve ser um ambiente dinâmico e flexível, capaz de se adaptar às necessidades dos alunos, e esta foi uma premissa essencial ao longo da minha intervenção.

A sala caracterizava-se por ser ampla e dispunha de algumas janelas na sua lateral direita que possibilitavam um bom arejamento a toda a sala. Mesmo à entrada da sala havia um armário onde estavam todos os manuais dos alunos e uma mesa de apoio ao docente.

Figura 30

Planta da sala de aula do 2.º ano.



6.2.2. Caracterização do Turma⁹

A PPII, decorreu numa turma de 2.º ano, que é composta por 20 alunos, com idades compreendidas entre os sete e os nove anos de idade (Figura 31), sendo 14 meninos e 6 meninas (Figura 32). A turma integrava um aluno oriundo da Rússia. De modo geral este elemento integrava-se de forma saudável e positiva. Os alunos da turma são oriundos de famílias com um nível socioeconómico e cultural heterogéneo, onde a par de estratos sociais médios/altos há também níveis económico-sociais médios/baixos. É uma diversidade saudável que permite aos alunos conviverem com a diferença, desenvolvendo atitudes de aceitação e conhecimentos mútuos.

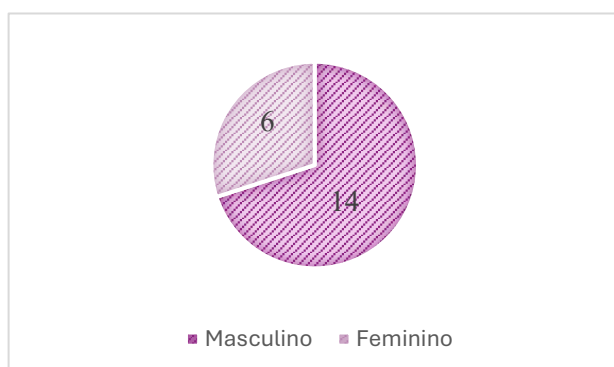
Figura 31

Idade dos alunos.



Figura 32

Género dos alunos.



⁹ As informações apresentadas foram recolhidas a partir do Plano Curricular de Turma (PCT).

Durante a minha permanência na instituição, tive a oportunidade de observar que esta turma é composta por crianças educadas, empenhadas e autónomas. Demonstram capacidade para compreender e respeitar as normas estabelecidas, exigindo também aos colegas o cumprimento das mesmas. Contudo, existe um pequeno grupo de alunos que se distrai com facilidade, exigindo chamadas de atenção frequentes e maior estímulo na realização das atividades propostas. As crianças mais inibidas, que não questionam mesmo quando têm dúvidas, requerem uma intervenção contínua por parte do docente, de forma a ultrapassarem esses bloqueios e a conseguirem concluir as tarefas com sucesso.

De um modo geral, os alunos são participativos e demonstram interesse pelas atividades desenvolvidas na sala de aula. São crianças criativas, curiosas e comunicativas, com gosto em partilhar ideias e responder a desafios. Demonstram grande receptividade a atividades lúdicas, pedagógicas e diversificadas, sobretudo aquelas que promovem o desenvolvimento das competências de leitura e escrita. Segundo Monteiro et al. (1994), os métodos de ensino adotados pelo professor podem influenciar significativamente a qualidade da aprendizagem, promovendo uma compreensão mais profunda ou, pelo contrário, provocando frustração nas experiências educativas. Atividades como o reconto de histórias, conversas para partilha de ideias, debates, apresentações orais, dança, canto e experiências práticas despertam o seu interesse e envolvimento. Contudo, é necessário que as propostas sejam, por vezes, curtas, objetivas e variadas, de modo a evitar a dispersão.

Relativamente às potencialidades e fragilidades da turma (Tabela 7), poderemos dizer que esta turma apresenta diversas potencialidades que podem ser aproveitadas para um ensino dinâmico e motivador. A curiosidade pelo meio que os rodeia indica uma predisposição natural para a exploração e descoberta, o que pode ser um fator positivo no desenvolvimento do conhecimento. Além disso, o bom comportamento da turma favorece um ambiente propício à aprendizagem. A criatividade e o empenho demonstrados nas suas produções são sinais de uma turma motivada e com capacidade para desenvolver projetos inovadores.

Tabela 7

Potencialidades e Fragilidades da Turma.

Potencialidades
<ul style="list-style-type: none"> • Vivências (curiosidade pelo meio que os rodeia); • Comportamento da turma; • Criatividade e empenho nas suas produções; • Interesse pela descoberta da presença da Matemática/ Português no mundo.
Fragilidades da Turma
<ul style="list-style-type: none"> • Atenção e Concentração; • Impulsividade; • Motricidade; • Competências Matemáticas; • Competência de Português (Leitura e Escrita).

No entanto, a turma também apresenta algumas fragilidades que devem ser trabalhadas com a finalidade de otimizar o processo educativo. Dificuldades na atenção e concentração podem interferir na assimilação dos conteúdos. A impulsividade que por vezes tornava difícil a gestão de alguns comportamentos. Os problemas na motricidade afetavam o desenvolvimento de atividades que exigem coordenação e precisão. Além disso, as competências em Matemática e Português (leitura e escrita) eram sempre as mais reforçadas, visto que já sabia das fragilidades que a turma apresentava.

No que respeita à sinalização de alunos no âmbito das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, observou-se durante a prática que três beneficiavam de Apoio Pedagógico Acrescido/Medidas Universais, enquanto cinco usufruíam de Medidas Seletivas, evidenciando a diversidade de perfis e a relevância da diferenciação pedagógica no contexto educativo.

Figura 33

Sinalização dos alunos.



6.2.3. Horário Curricular

O horário curricular dos alunos do 2.º ano demonstrava uma estrutura bem definida e organizada. Tinham diversos momentos cativantes para os alunos como por exemplo o acesso à sala do futuro à quarta-feira.

Na tabela 8, apresenta-se a organização do tempo pedagógico desta turma, incluindo o horário das atividades extracurriculares que eram frequentadas pela grande maioria dos alunos. A gestão do tempo era flexível, sendo que a mesma era ajustada conforme as necessidades e os interesses dos alunos. Podendo afirmar que o horário segue as diretrizes da matriz-base delineada no Decreto-Lei n.º 55/2018, artigo 3.º, alínea h, (Figura 34), que tinha como objetivo dar autonomia e flexibilidade às escolas.

Tabela 8

Horário semanal do 2.º ano.

	SEGUNDA	S	TERÇA	S	QUARTA	S	QUINTA	S	SEXTA	S
08h30 - 08h45	Cidadania e Desenvolvimento		Cidadania e Desenvolvimento		Cidadania e Desenvolvimento		Cidadania e Desenvolvimento		Estudo do Meio/ Cidadania e Desenvolvimento	
08h45 - 10h00	Português (1h15)	21	Matemática/Apoio ao Estudo (1h15)	21	Português/Apoio ao Estudo (15m)	21	Matemática/Apoio ao Estudo (15m)	21	Matemática (1h15)	21
09h00 - 10h00					DAC/Artes Visuais Estudo do Meio Português (1h)		Educação Física			
10h00-10h30	INTERVALO									
10h30-11h30	Matemática (2h)		Matemática (2h)		Sala do Futuro Estudo do Meio Português Matemática (2h)	21	Português (2h)	21	Música	23
11h30-12h30		21	Português/Apoio ao Estudo (1h)						Português Educação Literária (1h)	21
12h30-13h30	Estudo do Meio (1h)				Inglês	21	Estudo do Meio (1h)	21	Estudo do Meio Matemática Português	25
13h30-14h30	INTERVALO									
14h30-15h30	TIC	25	Jogos, Canções Tradicionais e Contemporâneas	25	Estudo	4	Expressão Plástica	4	Jogos, Canções Tradicionais e Contemporâneas	23
15h30-16h00	INTERVALO									
16h00-17h00	Expressão Plástica	4	Estudo	27	Ed. Física		Clube das Letrinhas	27	Projeto "Educação Literária"	27
17h00-18h00	Expressão Plástica	4	Música	23	Biblioteca	27	Inglês	27	Estudo	25
18h00-18h30	OTL									
NOTAS	2ª feira das 14h às 15h (Atendimento aos Encarregados de Educação) e das 15h às 16h (Planificação Semanal e de Recursos em Parceria Pedagógica).									

Figura 34

Matriz Base (Decreto-Lei n.º 55/2018, Anexo 1).

Componentes de currículo	Cálculo e Desenvolvimento (f)	Carga horária semanal (b)	
		(horas)	
		1.º e 2.º anos	3.º e 4.º anos
Português		7	7
Matemática		7	7
Estado 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)			
Inglês		–	2
Total (g)		25	25
Educação Moral e Religiosa (h)		1	1

Nota. Retirado de (Decreto-Lei n.º 55/2018, p.2940).

6.3. Momentos de Aprendizagem

Ao longo da PPII, desenvolvi diversas atividades destinadas à turma. Estas foram cuidadosamente planejadas, tendo sempre como referência as Aprendizagens Essenciais, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, o Projeto Educativo da Escola, bem como os interesses e, sobretudo, as necessidades específicas dos alunos.

A planificação semanal das atividades foi realizada com base nos conteúdos indicados pela professora cooperante. Para tal, em cada quarta-feira, esta partilhava os temas a abordar e os exercícios que considerava pertinentes, orientando assim o desenvolvimento das propostas pedagógicas.

De seguida, apresento três atividades pedagógicas realizadas com a turma do 2.º ano de escolaridade.

6.3.1. Mercadinho das Maravilhas

Esta atividade ocorreu no dia 9 de abril de 2024 e foi pensada e planeada como uma aula de matemática para uma turma de 2.º ano. Para iniciar esta aula, apresentei aos alunos a história intitulada “O dinheiro não nasce nas árvores”, de *Heath Mckenzie*. Foram exploradas a capa e a contracapa do livro, bem como informações sobre o autor e a editora. Em seguida, os alunos foram questionados sobre o que achavam da história e qual acreditavam que seria a moral. Muitos deles disseram que íamos falar sobre o dinheiro e que a história iria ajudá-los nas poupanças, entre outras respostas.

Após finalizar a leitura da história, solicitei aos alunos que a recontassem, de forma a garantir a compreensão do conteúdo. Alguns alunos recontaram a história, enquanto outros quiseram compartilhar somente as partes preferidas.

Posteriormente, perguntei aos alunos se haviam entendido o tema do dia, incentivando uma breve discussão sobre a importância do dinheiro e promovendo a interação e a reflexão dos alunos sobre o tópico abordado. Expliquei aos discentes que, embora parecesse uma aula de Português, a história servia como introdução ao conteúdo de matemática, mais precisamente ao sistema monetário. Como destaca Pacheco (2011), “A atividade lúdica associada à interdisciplinaridade deve integrar os conteúdos das várias áreas do currículo de forma que a aprendizagem seja prazerosa e interessante para a criança” (p. 29).

Em seguida, pedi aos chefes de dia que distribuíssem os livros de matemática por todos os alunos e realizamos os problemas presentes na página 141. Para auxiliar no processo, foram distribuídos cartões semáforo, que os alunos utilizaram para indicar sua compreensão: verde para "compreendi", amarelo para "tenho dúvidas" e vermelho para "não compreendi". Através desta TAF “(...) o professor pode obter *feedback* rápido da compreensão de toda a turma, bem como o nível de compreensão de cada aluno” (Lopes & Silva, 2012, p. 115). Decidi realizar os exercícios antes da atividade prática para entender se os alunos tinham dificuldades na matéria, pois, se tivessem, seria mais fácil resolvê-las explicando para o grande grupo através dos exercícios do manual, ao invés de o fazer em contexto de jogo.

Com o intuito de consolidar o estudo do sistema monetário, foi realizada a atividade denominada "Mercadinho das Maravilhas". Decidi realizar esta atividade mais lúdica, pois o dinheiro é algo que os alunos irão utilizar todos os dias, futuramente, por isso é algo que, a meu ver, deveria ficar bem consolidado. Para isso, decidi ensiná-lo através de uma estratégia de ensino diferente daquela que estavam habituados. De acordo com (Hattie 2009, como citado em Silva & Lopes, 2015) “a atenção do professor deve também ser centrada na necessidade de selecionar estratégias variadas porque quando os alunos não aprendem, eles não precisam de ‘mais’, eles precisam de ‘diferente’” (p. 58).

Nessa atividade, alguns alunos desempenharam o papel de vendedores e outros de compradores, alternando as funções após um período de 15 minutos. Os alunos vendedores dirigiram-se à professora para buscar itens com valores pré-estabelecidos e arredondados, enquanto cada aluno comprador recebeu uma quantia de 427,60 €. Os alunos circularam pela sala, negociando a compra e venda dos itens, e após 15 minutos,

houve uma troca de papéis entre vendedores e compradores.

Figura 35

Atividade: “Mercadinho das Maravilhas”.



A atividade foi finalizada com uma discussão onde os alunos compartilharam as suas experiências e aprendizagens sobre o uso do dinheiro e o troco.

Avaliação da atividade:

A atividade foi bem-sucedida, com os alunos demonstrando grande entusiasmo e compreensão significativa sobre o sistema monetário, apesar de alguns ainda apresentarem dificuldades. No entanto, não foram necessárias muitas revisões para que os alunos entendessem este conteúdo específico. A atividade foi repetida diversas vezes a pedido dos alunos, reforçando a aprendizagem e a aplicabilidade prática dos conceitos.

A meu ver, a história serviu como um excelente ponto de partida, captando a atenção dos alunos e preparando-os para o tema matemático. A atividade prática do "Mercadinho das Maravilhas" proporcionou uma aplicação concreta dos conceitos do sistema monetário, permitindo que os alunos vivenciassem o processo de compra e venda de forma lúdica. “Em geral, quanto mais um método de ensino aborda as questões da vida real, mais reforça a sensação de que “esta aprendizagem se aplica a mim e pode ser-me útil” (Silva & Lopes, 2015, p.122). As discussões após a leitura e ao final da atividade incentivaram a reflexão e o compartilhamento de aprendizagens, contribuindo para uma melhor compreensão do uso do dinheiro.

Durante a atividade do "Mercado das Maravilhas", houve dificuldade em controlar a turma, o que é normal dado o caráter dinâmico da atividade e a idade dos alunos. Este fator poderia ser abordado com a implementação de regras claras e a divisão da turma em

grupos menores, de modo a facilitar a supervisão. No entanto, ainda assim iria ser complicado controlar a turma. Outro aspeto negativo foi o facto de os alunos não terem registado os cálculos realizados durante a atividade, o que resultou na ausência de registos e na confusão na gestão do "dinheiro" entre os colegas. Reconheço que esta situação ocorreu por falha da minha parte, pois não antecipei essa necessidade, apenas durante a realização da atividade me apercebi da importância desse detalhe. Numa próxima oportunidade, solicitarei aos alunos que registem tanto os cálculos efetuados como os valores entregues e recebidos, de forma a evitar confusões e a permitir uma posterior verificação da correção dos procedimentos realizados.

6.3.2. Explorar, Contar e Representar: Pictogramas e Gráficos em Ação

A atividade desenvolvida teve como principal objetivo trabalhar a construção e interpretação de representações gráficas, nomeadamente pictogramas e gráficos de barras, através de uma abordagem dinâmica e participativa, promovendo o envolvimento ativo dos alunos. Esta teve lugar na sexta semana da PPII, mais precisamente no dia 23 de abril de 2024.

A atividade iniciou-se com a exploração do conceito de pictogramas. Com o intuito de tornar o momento mais interativo e apelativo, a mesma foi introduzida com uma carta enviada pelo já conhecido “Senhor do Café”, uma personagem fictícia que, ao longo das semanas, lançava desafios à turma. Esta figura misteriosa despertou, desde o início, grande curiosidade e entusiasmo entre os alunos, sendo frequentemente mencionada e gerando expectativas relativamente à receção de novos desafios ou respostas aos anteriores.

Após a introdução e uma breve consolidação do conceito de gráfico, os alunos receberam uma nova carta do “Senhor do Café” (Figura 36), na qual lhes era proposto um novo desafio a elaboração de um pictograma com base nos desportos favoritos da turma. Posteriormente, foi apresentada uma segunda carta, que os desafiava a construir um gráfico de barras com base nas frutas preferidas da turma.

Figura 36

Carta do Senhor do Café.



Apesar dos dois tipos de gráfico terem sido introduzidos de forma semelhante, a explicação inicial centrou-se no pictograma, por se tratar de uma representação menos habitual para os alunos. Só depois foi apresentado o gráfico de barras, facilitando a comparação entre os dois modelos gráficos.

Para concretizar estas tarefas, os alunos começaram por recolher e organizar os dados necessários. Em seguida, responderam a questões orientadoras e, em grande grupo, construíram os gráficos correspondentes. O pictograma foi elaborado em sala de aula, através da colagem de imagens, tornando a informação mais apelativa e acessível. Esta escolha metodológica deveu-se ao comportamento particularmente agitado dos alunos nesse momento. Por acordo com a professora cooperante, optou-se por realizar a atividade dentro da sala, de forma a garantir um ambiente mais propício à aprendizagem.

O gráfico de barras, por sua vez, foi construído ao ar livre (Figura 37), com o contributo direto dos alunos. Os “chefes do dia” ficaram responsáveis pelo registo das quantidades numa tabela, a qual serviu de base para a construção do gráfico. Os alunos sentaram-se em círculo no chão e participaram ativamente e de forma colaborativa na atividade. Como referem Lopes e Silva (2009), citando Argyle (1991), cooperar implica agir em conjunto, de forma coordenada, com vista ao alcance de objetivos comuns, seja pelo prazer da partilha ou pela obtenção de benefícios mútuos. A seleção dos alunos para desenhar o gráfico foi realizada de forma aleatória, através de uma bolsa de tecido translúcido, contendo os nomes de todos os discentes. A cada nova escolha, era retirado um nome do chamado “saco mágico”, garantindo imparcialidade no processo. Esta opção metodológica encontra suporte em Allred e Swenson (2006), que defendem que a seleção

aleatória evita percepções de favoritismo, contribuindo para um ambiente mais justo e inclusivo.

Figura 37

Atividade: “Explorar, contar e Representar”.



Um dos aspetos mais significativos desta atividade foi a forma como os alunos assimilaram rapidamente os conteúdos abordados. Durante a construção dos gráficos, foi introduzido um método simples de contagem através de tracinhos, o qual serviu como antecipação natural e prática de conteúdos que seriam explorados futuramente. Esta estratégia facilitou a compreensão intuitiva da organização e representação de dados, promovendo uma aprendizagem mais sólida e significativa.

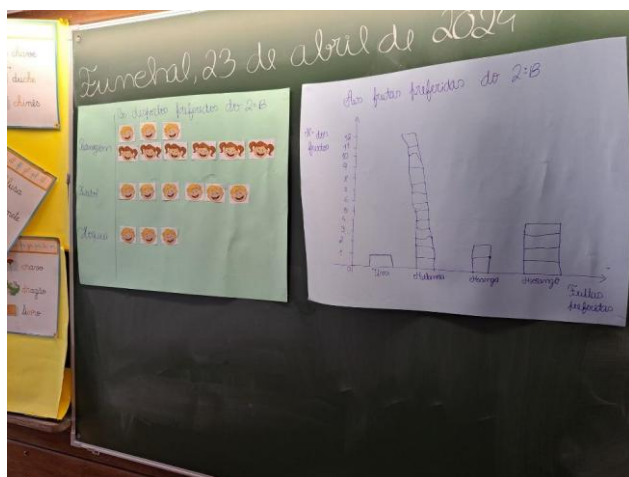
Importa destacar que esta atividade teve igualmente como finalidade mostrar aos alunos a relevância dos gráficos no quotidiano, salientando o seu papel na organização e interpretação de informações. Neste sentido, é fundamental que o professor “(...) demonstre a importância prática do assunto a ser estudado, transmita o entusiasmo pela aprendizagem e a sensação de que o conhecimento envolvido na atividade fará a diferença na vida dos alunos” (Silva & Lopes, 2015, p. 122).

Concluída a atividade, a turma regressou à sala de aula, onde os trabalhos elaborados foram afixados e analisados em conjunto (Figura 38). A discussão coletiva permitiu consolidar os conceitos trabalhados e valorizar o envolvimento dos alunos. O

entusiasmo gerado pelo desafio do “Senhor do Café” reforçou, mais uma vez, o impacto positivo das estratégias lúdico-pedagógicas na aprendizagem, sublinhando a importância de envolver os alunos em propostas que estimulem a sua curiosidade e motivação.

Figura 38

Gráficos realizados em turma.



Avaliação da atividade

A atividade foi cuidadosamente planeada e implementada, com objetivos claros e alinhados com as finalidades pedagógicas. A abordagem dinâmica e participativa promoveu o envolvimento dos alunos, sendo de destacar a eficácia da personagem fictícia “Senhor do Café” na motivação e participação.

Apesar de alguns imprevistos, como a necessidade de ajustar o local da atividade devido ao comportamento dos alunos, a flexibilidade demonstrada revelou-se uma mais-valia. O recurso à contagem com tracinhos mostrou-se eficaz na antecipação de conteúdos e na organização dos dados.

Os alunos revelaram entusiasmo e apropriação significativa dos conceitos abordados. A análise dos gráficos reforçou a aprendizagem e valorizou o trabalho coletivo, confirmando o potencial das estratégias lúdicas no desenvolvimento de competências matemáticas.

6.3.3. Desvendando as Mudanças dos Estados Físicos da Água

A experiência sobre os estados físicos da água e as respectivas mudanças de estado físico teve como objetivo proporcionar aos alunos uma aprendizagem significativa sobre este fenômeno. Sendo que, tal como Sá e Varela (2007) reconhecem,

As crianças estão em idade ótima para uma genuína aprendizagem de atitudes e competências de investigação e experimentação, que terão uma importância fundamental em futuras aprendizagens e na sua formação. Se esse tempo não é devidamente rentabilizado, na promoção de tais competências e atitudes, resulta daí uma perda irreparável, sem possibilidade de recuperação mais adiante (p.16).

Para a realização da experiência, foram utilizados diversos materiais, nomeadamente um copo, água quente, uma panela, um prato, cubos de gelo, uma taça e um esquema destinado ao registo das observações. À semelhança da atividade anterior, esta teve lugar na sexta semana de estágio, tendo sido concretizada no dia 24 de abril de 2024.

A sessão iniciou-se com a formulação de duas questões orientadoras dirigidas aos alunos: “O que acontece à água quando a colocamos no congelador?” e “O que acontece à água quando a colocamos a ferver?”. As respostas foram partilhadas espontaneamente, sem preocupações quanto à sua correção, o que foi facilitado por um ambiente de sala de aula positivo e acolhedor. Neste sentido, Silva e Lopes (2015), sustentam que “(...) quando os alunos se sentem aceites e suficientemente à vontade para assumir riscos, mesmo que à custa de, por vezes estarem errados” (p. 137).

Em seguida, foram distribuídos esquemas de registo que os alunos iriam completar ao longo da experiência, sendo-lhes garantido apoio na sua realização, de modo a promover a tranquilidade e a compreensão do conteúdo.

A atividade decorreu na sala de professores, por motivos logísticos, dado que esta se encontrava próxima da cantina, local onde foram obtidos a água quente e o gelo. Antes do início da experiência, foi feita uma advertência relativa ao manuseamento da água quente, com o objetivo de prevenir acidentes.

Na primeira etapa, foi demonstrado o processo de vaporização através do aquecimento da água numa chaleira, posteriormente vertida para um copo. Explicou-se que a formação de vapor representava a passagem do estado líquido para o estado gasoso.

Na segunda etapa, ilustrou-se o fenómeno da condensação, colocando um prato sobre o copo com água quente e observando a formação de gotículas na sua superfície inferior.

Esta observação foi associada a fenômenos do cotidiano, como a formação da chuva ou o vapor gerado durante a confeitura de alimentos.

A terceira etapa abordou o processo de fusão. Apresentaram-se cubos de gelo aos alunos, questionando-os sobre o seu modo de formação, incentivando assim a reflexão e a observação. Posteriormente, os cubos foram colocados numa taça sobre um copo com água quente, permitindo observar o seu derretimento e explicando que essa transformação corresponde à passagem do estado sólido ao líquido, ou seja, a fusão.

Simultaneamente, foi introduzido o conceito de solidificação, definido como a transição do estado líquido para o estado sólido. Ainda que este fenômeno não tenha sido diretamente observado durante a experiência, a sua explicação foi integrada de forma contextualizada, estabelecendo uma ligação com o processo inverso da fusão.

Ao longo de toda a atividade (Figura 39), os alunos registraram as suas observações nos esquemas fornecidos. A sessão foi concluída com uma recapitulação dos conceitos abordados e com a sua aplicação a situações do cotidiano. Para aferir a compreensão dos alunos, foram colocadas questões relacionadas com os fenômenos observados, promovendo a sua capacidade de associação entre a teoria e a experiência prática.

Figura 39

Atividade: “Desvendando as Mudanças dos Estados Físicos da Água”.



Avaliação da atividade:

A atividade desenvolvida no âmbito dos estados físicos da água e das respetivas mudanças de estado revelou-se eficaz na promoção de uma aprendizagem significativa e envolvente. Entre os aspetos positivos, destaca-se a criação de um ambiente propício à participação ativa, onde os alunos se sentiram encorajados a intervir sem receio de errar.

Adicionalmente, o recurso a materiais acessíveis, aliados à utilização de esquemas de registo, contribuiu para a organização e sistematização das observações realizadas. Importa também salientar a relevância da articulação entre os conceitos científicos explorados e situações do quotidiano, permitindo ultrapassar uma abordagem meramente memorística.

Apesar dos resultados positivos, foram identificados alguns constrangimentos. A terminologia científica associada às mudanças de estado físico revelou-se de difícil assimilação por parte dos alunos, dificultando a sua memorização. Este aspeto evidencia a necessidade de integrar estratégias pedagógicas complementares, como o uso de recursos lúdicos e visuais, que facilitem a retenção dos conceitos. Para além disso, a gestão do tempo constituiu uma limitação relevante, uma vez que a realização da atividade foi condicionada por uma aula extra de inglês, reduzindo o tempo inicialmente previsto.

6.4. Projeto com a Comunidade Educativa

Este projeto, desenvolvido em articulação com a comunidade educativa, foi o mais desafiante de concretizar, uma vez que envolveu colaboração entre docentes de anos de escolaridade distintos. Enquanto eu acompanhava uma turma do 2.º ano, a minha colega lecionava uma turma do 1.º ano. A definição de um tema comum revelou-se complexa, contudo, foi possível encontrar um ponto de convergência.

O projeto teve como foco a biodiversidade, um conteúdo previsto no programa de Estudo do Meio. Este tema despertou um elevado interesse por parte dos alunos, o que motivou a organização conjunta de uma visita de estudo à Vereda dos Balcões, uma levada localizada na ilha da Madeira, concretamente no Ribeiro Frio, concelho de Santana.

A atividade envolveu as turmas de 1.º e 2.º ano da escola onde decorreu o estágio, o que contribuiu para um ambiente educativo positivo e cooperativo. A articulação entre estas turmas revelou-se pertinente, uma vez que já partilhavam, habitualmente, experiências similares, nomeadamente nas visitas de estudo, pelo que a sua participação conjunta neste projeto surgiu de forma natural e adequada.

Com o intuito de preparar os alunos para a visita, foram dinamizadas diversas atividades em contexto de sala de aula, visando a introdução e exploração do tema. Numa das primeiras sessões, foram colocadas letras no quadro e solicitado aos alunos que as organizassem para formar a palavra “Biodiversidade”. Seguidamente, promoveu-se uma reflexão coletiva sobre o significado do termo, complementada pela apresentação de um pequeno PowerPoint explicativo, durante o qual foram esclarecidas dúvidas. A sessão foi ainda enriquecida com a visualização de um vídeo relacionado com a biodiversidade, potenciando a compreensão e o envolvimento dos alunos.

De forma a incentivar a colaboração e o pensamento crítico, os alunos foram organizados em grupos de quatro elementos, tendo-lhes sido proposto que refletissem sobre formas de combater as ameaças à biodiversidade. As ideias foram registadas em cartolinas A4 e posteriormente apresentadas á turma. Para promover a autorreflexão e a melhoria contínua, foi utilizada a técnica de avaliação formativa “duas estrelas e um desejo”, que permitiu valorizar os aspetos positivos e identificar pontos a melhorar em cada apresentação.

Durante a preparação da visita de estudo, questionei aos alunos se já tinham feito uma levada, explicando que esta seria uma oportunidade para observar a biodiversidade madeirense. Isto tendo em conta que:

As visitas de estudo constituem um dos meios mais conhecidos que se utilizam para estimular a aprendizagem dos alunos. Urge, contudo, reconhecer que não é o facto de se organizar uma visita de estudo que garante aprendizagens ou até o próprio estímulo para aprender (Trindade & Cosme, 2010, p.107)

Apresentei a vereda dos Balcões, destacando os animais endémicos que poderíamos encontrar, como os bis-bis e a lagartixa, e mostrei um PowerPoint com informações detalhadas sobre a levada e os cuidados a ter durante a mesma. Pedi à professora cooperante que enviasse para os pais uma autorização para saber quais os alunos que iriam à visita de estudo. Contactei também, juntamente com a minha colega empresas de autocarros, para que pudéssemos ter como nos deslocar até lá. Sendo que nesta parte o diretor da escola ajudou-nos, pois ele já tinha alguns contactos o que nos facilitou imenso.

No dia da visita (Figura 40), os alunos tiveram a oportunidade de explorar a "Vereda dos Balcões" e observar a biodiversidade local em seu habitat natural. Durante a caminhada, observaram vários animais endêmicos da ilha, enriquecendo a sua compreensão sobre a biodiversidade. Na visita foram todos os professores titulares das turmas mais uma professora de apoio por cada turma. Os alunos levaram lanche para partilhar e uma toalha para se sentarem no chão.

Figura 40

Projeto com a Comunidade Educativa "Vereda dos Balcões".



Após a visita, realizei um debate de modo a compreender se todos estavam de acordo com as medidas preventivas sugeridas pelos colegas, uma vez que já tínhamos feito a visita de estudo e, por isso, puderam perceber um pouco as ameaças à biodiversidade. Recolhi os trabalhos e organizei uma exposição na sala de aula.

Este projeto com a comunidade educativa proporcionou uma experiência educativa rica e envolvente, permitindo aos alunos explorar e compreender a biodiversidade de uma forma prática e significativa.

6.5. Reflexão Crítica da Prática Pedagógica no 2.º ano de escolaridade

A Prática Pedagógica II representou um dos desafios mais marcantes do meu percurso académico. Desde o início, percebi que este estágio seria exigente, não apenas pela duração prolongada, mas também pelas circunstâncias que o envolveram, nomeadamente as férias da Páscoa e as provas de aferição, que me obrigaram a reajustar o planeamento e a reorganizar os momentos de intervenção. Contudo, apesar das

dificuldades iniciais, esta experiência revelou-se a mais enriquecedora que vivi até ao momento.

No início do estágio, senti algum receio em relação ao grupo, pois os alunos demonstravam um comportamento bastante irrequieto e competitivo. No entanto, à medida que fui conhecendo cada um deles, consegui perceber as suas necessidades e desenvolver estratégias para canalizar essa energia de forma produtiva. Sendo que, tal como refere Ferreira e Santos (2000), “As opções metodológicas devem inscrever-se numa constante observação e reflexão sobre as práticas lectivas e numa atitude de abertura à introdução de mudanças no quotidiano educativo” (p.48). Atendendo ao que me fui apercebendo na semana de observação e juntando com as informações que a professora cooperante foi partilhando comigo, fui ajustando as minhas intervenções, pois condigamos “(...) uma experiência educativa não começa na sala, mas, sim, no momento da sua preparação: desde o diagnóstico das necessidades dos alunos ao confronto com as orientações curriculares e materiais pedagógicos” (Crespo et al., 2021, p. 267).

A introdução de dinâmicas diferenciadas e o uso de jogos educativos como forma de consolidação da matéria revelaram-se eficazes, permitindo captar a atenção dos alunos e fomentar o seu envolvimento ativo na aprendizagem, pois o professor deverá ter sempre novos métodos e estratégias de modo a captar a atenção dos alunos. “O professor dispõe de uma enorme diversidade de métodos ou estratégias que lhe faculta múltiplas opções para ensinar qualquer matéria” (Lopes & Silva, 2015, p.53).

O relacionamento com os alunos foi um dos aspetos mais gratificantes deste estágio. Apesar do seu espírito competitivo, eram extremamente atentos, carinhosos e empenhados. Demonstravam curiosidade e gosto pela aprendizagem, o que tornava cada atividade mais significativa e desafiadora para mim enquanto futura docente. Esta ligação foi fundamental para o sucesso da minha prática, pois permitiu criar um ambiente de confiança e respeito mútuo dentro da sala de aula.

Outro elemento determinante foi a relação com a professora cooperante, que desde o primeiro momento revelou-se uma mentora excecional. Sempre disponível para esclarecer dúvidas, apoiar na implementação das atividades e fornecer materiais necessários, incentivou-me a explorar novas abordagens e a sentir-me confiante na minha prática pedagógica. A colaboração e a partilha de conhecimentos com ela foram essenciais para o meu desenvolvimento profissional, reforçando a importância do trabalho em equipa no contexto educativo.

Para além da professora cooperante, toda a comunidade educativa da escola desempenhou um papel fundamental na minha experiência. Senti-me sempre acolhida e apoiada por todos os elementos da instituição, desde os docentes até ao pessoal não docente. Esta atmosfera de entreajuda e união dentro da escola tornou o meu percurso mais enriquecedor, permitindo-me aprender não só sobre ensino e pedagogia, mas também sobre a importância das relações interpessoais no contexto escolar.

Em suma, apesar dos desafios e contratemplos que surgiram ao longo da PPII, esta revelou-se uma vivência enriquecedora. A interação com os alunos, o apoio da professora cooperante e a envolvimento da comunidade escolar foram aspetos que marcaram profundamente o meu percurso e me permitiram crescer enquanto futura docente.

Capítulo VI- Prática Pedagógica no 3.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico

As Prática Pedagógica I e a Prática Pedagógica III foram ambas realizadas na freguesia de São Roque. No entanto, a PP III teve início a 14 de outubro de 2024 e término a 4 de dezembro de 2024, totalizando uma duração de 135 horas.

Durante a primeira semana, foram dedicadas 15 horas exclusivamente à observação participante. Nesta fase inicial, tive a oportunidade de estabelecer um primeiro contacto com os alunos, bem como de conhecer as dinâmicas do grupo e da professora cooperante. Confesso que, durante esta semana de observação, me senti um pouco apreensiva, pois a transição da PPII para a PPIII revelou-se bastante marcante. As professoras cooperantes e os alunos apresentavam perfis completamente distintos, o que tornou a adaptação um verdadeiro desafio.

Neste capítulo, não irei apresentar uma caracterização do meio envolvente, uma vez que, como referido anteriormente, as práticas I e III foram realizadas no mesmo estabelecimento. Contudo, irei caracterizar a sala, o grupo de crianças e o horário curricular.

De seguida, abordarei o projeto de Investigação-Ação desenvolvido no decorrer da prática, descreverei duas atividades dinamizadas com as crianças, explorarei o projeto realizado em articulação com a comunidade educativa e, por fim, apresentarei uma reflexão crítica sobre toda a experiência vivida na Prática Pedagógica III.

Importa ainda salientar que o Projeto Educativo da Instituição sofreu alterações entre as duas Práticas Pedagógicas. Na PPIII, encontrava-se em vigor o novo Projeto Educativo intitulado “Autonomia e Respeito: Fundamentos para a construção de relações saudáveis e conscientes”, de caráter quadriénio, com início em 2024 e término previsto para 2028.

7.1. Caracterização da Sala¹⁰

A sala de aula onde realizei a Prática Pedagógica III, era muito ampla e bem arejada. A sala disponha de um quadro negro que ocupa quase a totalidade da parede, uma

¹⁰ As informações apresentadas foram recolhidas a partir do PCT, disponibilizado pela professora cooperante.

tela para projeção, um placar de cortiça para exposição de trabalhos dos alunos, localizado no fundo da sala, que também é compartilhado com a turma da manhã, e armários para arrumação do material dos alunos.

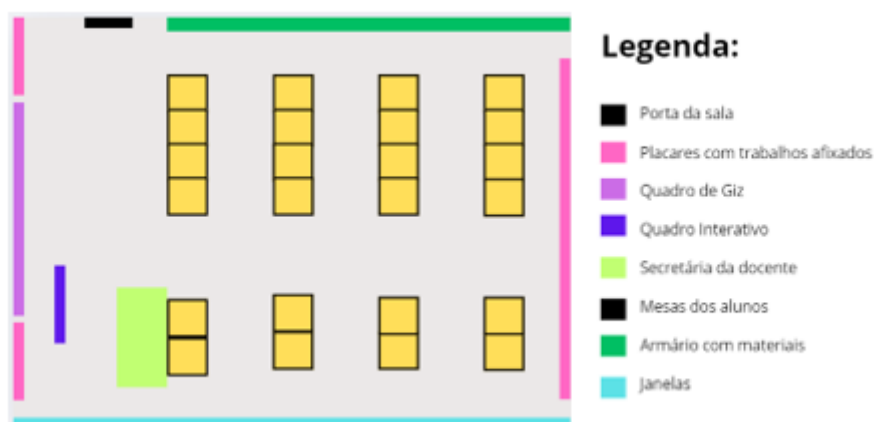
Relativamente à disposição do mobiliário escolar, este está disposto de maneira a facilitar a movimentação dos alunos e dos professores. As mesas de trabalho estão agrupadas duas a duas, ou quatro a quatro.

De forma a tornar as aulas mais dinâmicas e interativas, captando a atenção dos alunos e complementando os conteúdos abordados em todas as disciplinas, são usados recursos didáticos e tecnológicos, nomeadamente, o computador, o projetor, a Escola Virtual e a Aula Digital Leya, entre outros. Diariamente e de acordo com a lista nominal dos alunos, dois alunos eram responsáveis pela distribuição e recolha dos cadernos, manuais escolares e fichas, bem como o desempenho de outras tarefas solicitadas pelo professor titular de turma (idas à reprografia, recados, etc.).

Em contrapartida, esta tinha um problema relacionado com o som que propagava na escola, pois, como no andar de baixo eram as salas do pré-escolar, estas coincidiam na partilha do corredor, o que, por vezes causava muito ruído, principalmente quando as crianças iam almoçar, lanchar ou quando iam para alguma atividade de enriquecimento curricular.

Figura 41

Planta da sala de aula do 3.º ano.



7.2. Caracterização da Turma¹¹

A turma era composta por dezanove alunos, sendo doze do sexo masculino e sete do sexo feminino (Figura 42), com idades compreendidas entre os sete e os oito anos (Figura 43). Este grupo é considerado o mais desafiante da escola, um consenso partilhado pela maioria dos professores que trabalham com estes alunos, devido ao contexto pedagógico e comportamental. A turma é bastante heterogénea, apresentando diversos perfis. Entre os alunos, destaca-se um com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), que necessita de apoio específico, contudo nem sempre é possível. Outros apresentam défices de atenção, maioritariamente controlados com medicação, e alguns enfrentam desafios relacionados com dislexia. Além disso, há um caso de Perturbação de Oposição e Desafio (POD), caracterizado por comportamentos desafiantes e resistência à autoridade.

Figura 42

Género dos alunos.

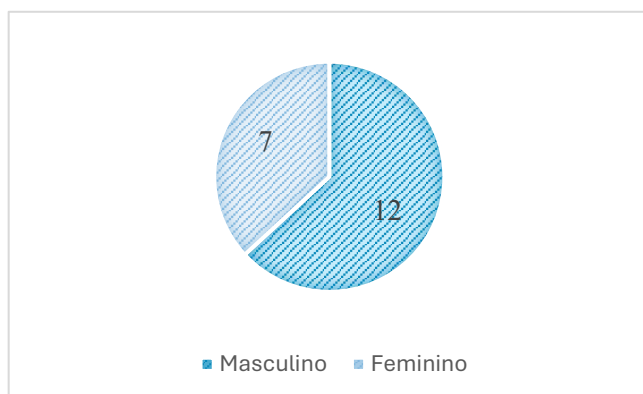
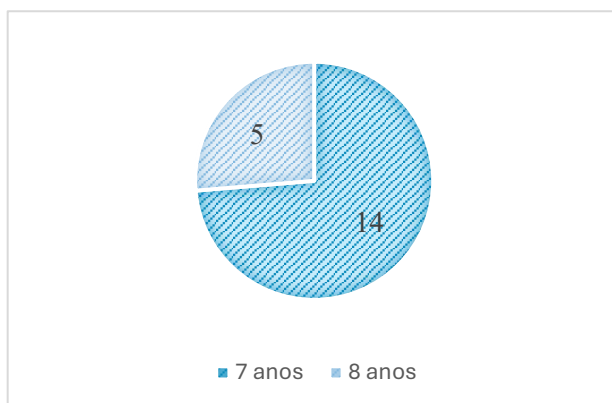


Figura 43

Idade dos alunos.

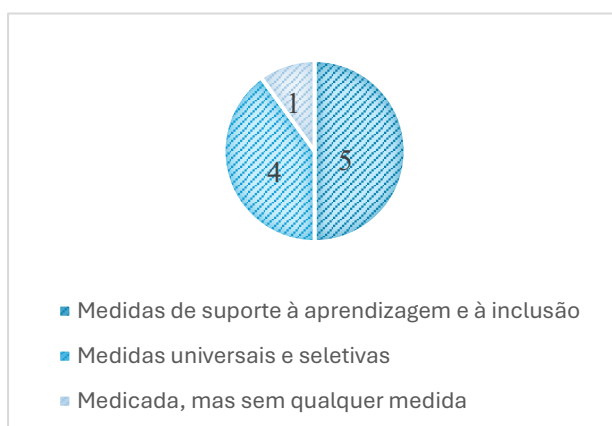
¹¹ As informações apresentadas foram recolhidas a partir do PCT.



A diversidade de necessidades refletiu-se também nas medidas educativas implementadas, conforme ilustrado na figura 44. Do total de alunos com sinalizações, cinco encontram-se abrangidos por Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, quatro beneficiam de Medidas Universais e Seletivas, enquanto um aluno se encontra medicado, mas sem qualquer medida educativa associada.

Figura 44

Sinalização dos alunos.



As condições familiares complicadas de alguns alunos, como instabilidade financeira, problemas relacionais e falta de apoio parental, afetavam diretamente o desempenho acadêmico e o comportamento em sala de aula.

No entanto, o desenvolvimento de atividades práticas enfrentava uma dificuldade adicional: a resistência da professora cooperante. Sendo bastante tradicional na sua abordagem pedagógica, a professora muitas vezes não concordava com este tipo de

atividades, preferindo métodos mais convencionais. Tal como Ferreira e Santos (2000) refere “(...) cada professor deverá escolher as metodologias segundo as características da turma, o programa a desenvolver, a formação recebida, o trajecto profissional, as características de personalidade, o seu pensar a educação e a sua filosofia de vida.” (p.48) No entanto, esta postura tornava difícil a dinamização de práticas mais dinâmicas e inovadoras, limitando as possibilidades de diversificar a experiência de aprendizagem dos alunos. Este contexto exigiu persistência e criatividade para adaptar as propostas de forma a equilibrar a visão da professora com a necessidade de envolver os alunos de forma mais ativa.

A dinâmica da turma é marcada por uma energia elevada e uma tendência para desafiar as regras, o que tornava a gestão comportamental um grande desafio. Contudo, com estratégias pedagógicas cuidadas e intervenções adequadas, o grupo demonstra capacidade para desenvolver competências académicas e sociais. O interesse demonstrado pelos alunos em atividades práticas é um exemplo do seu potencial de envolvimento quando devidamente motivados.

Alguns alunos apresentam dificuldades ou pouca simpatia pela área disciplinar do português. As dificuldades assentam na compreensão de textos bem como na escrita, necessitando, alguns deles do apoio do professor. A matemática e o estudo do meio eram as disciplinas preferidas pela maioria dos alunos, havendo um grupo de alunos que demonstra um bom raciocínio matemático.

7.3. Horário Curricular

De acordo com Morgado (2003), a organização do tempo pedagógico deve considerar o desempenho dos professores e respeitar as diferenças individuais dos alunos, garantindo uma gestão cuidadosa do tempo que elimine períodos de inatividade entre as atividades.

A rotina diária dos alunos do 3.º ano revela uma estrutura bem organizada, pois ao longo da semana, os alunos têm a oportunidade de explorar diferentes áreas do conhecimento por terem uma carga horária que favorece a concentração e o envolvimento

Tabela 9

Horário semanal do 3.º ano.

nas atividades. O horário curricular desta turma do 3.º Ano era realizado no turno da tarde das 13h15 às 18h15.

7.4. Momentos de Aprendizagem

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
13h15 – 14h15	Português	Inglês	Português	Educação Artística- Música/Teatro/Dança	Português
14h15 – 15h15	Estudo do Meio	Português	Português	Matemática	Português
15h15 – 16h15	Matemática	Estudo do Meio	Matemática	Português	Matemática
16h15 – 17h15	Matemática	Matemática	Matemática	Apoio ao Estudo	Estudo do Meio
17h15 – 18h15	Inglês	Educação Artística- Artes Visuais/Música	Educação Artística- Artes Visuais/Música	Educação Física	Educação Artística- Artes Visuais/Música
18h15	Saída	Saída	Saída	Saída	Saída

No âmbito da Prática Pedagógica III, procurei implementar atividades e estratégias diversificadas com o objetivo de proporcionar uma prática docente de qualidade. No entanto, tal intenção nem sempre foi concretizável devido à resistência da professora cooperante.

O planeamento das atividades tal como na PP anterior, exigiu a consulta e articulação com diversos documentos orientadores do 1.ºCEB, nomeadamente as AE, o PASEO, a ENEC, o PEE, bem como os interesses e, sobretudo, as necessidades do grupo-turma.

No que diz respeito a esta experiência específica de prática pedagógica, importa referir que, ao contrário das anteriores, não disponho três momentos distintos de aprendizagem. Tal deveu-se à abordagem marcadamente tradicional adotada pela professora cooperante, a qual dificultou a implementação de atividades com cariz mais lúdico e dinâmico. Ainda assim, procurei planificar pontualmente propostas mais inovadoras, na esperança de que, intercaladas com metodologias mais convencionais, pudessem ser aceites. No entanto, a sua concretização revelou-se, na maioria das vezes, inviável.

7.4.1. Ginástica Animalástica

Esta atividade foi realizada no dia 30 de outubro de 2024 e estava inicialmente planejada para ocorrer no início da tarde. No entanto, por sugestão da professora cooperante, foi adiada para o final da mesma, com o objetivo de funcionar como momento motivador e lúdico, o que revelou ser uma decisão acertada, tendo os alunos demonstrado grande entusiasmo e envolvimento.

A atividade teve início com uma questão motivadora dirigida aos alunos: “Quais são os teus hábitos regulares de exercício físico fora da escola? Andas de bicicleta, skate ou patins? Jogas futebol, saltas à corda, corres ou danças? Praticas equitação, natação ou outro desporto?” Este momento de diálogo teve como finalidade envolver os alunos na temática do exercício físico e estabelecer uma ligação entre a experiência pessoal e o conteúdo da aula.

Seguidamente, foi solicitada a observação da ilustração associada ao poema “Ginástica Animalástica”, com o objetivo de antecipar o tema do texto. Depois, os alunos ouviram o áudio do poema e foram convidados a sublinhar palavras cujo significado desconheciam, as quais foram posteriormente discutidas em grande grupo e registadas no manual.

A atividade prosseguiu com a análise da sequência dos acontecimentos do poema, promovendo o desenvolvimento da compreensão da leitura através de questões como “O que aconteceu primeiro?” e “E depois?”. Após esta exploração oral, os alunos realizaram os exercícios propostos no manual de Português, consolidando os conteúdos abordados.

Inspirados pela temática do poema, um ginásio para animais, os alunos foram desafiados a imaginar exercícios físicos que os animais poderiam realizar. Para isso, iniciou-se um momento de seleção de animais com uma abordagem interativa, em primeiro lugar, expliquei à turma que fariam uma atividade prática e pedi, de forma aleatória, que cada aluno dissesse o nome de um animal com um tipo de locomoção que pudéssemos imitar corporalmente. A escolha aleatória foi realizada com recurso ao “saquinho mágico”, do qual eu retirava nomes para garantir que todos tivessem a mesma oportunidade de participação e evitar conflitos ou repetições.

Após esta recolha, foram organizados grupos de quatro elementos, previamente pensados, e atribuído um animal a cada grupo com base nas sugestões dadas, de forma aleatória. Contudo, a formação dos grupos causou alguma dificuldade, nomeadamente com um aluno com POD, que expressou o desejo de ficar com um colega específico. No

entanto, por questões de dinâmica de grupo e equilíbrio pedagógico, tal não foi possível naquele momento, o que exigiu uma gestão cuidada e sensível da situação.

Cada grupo teve como missão conceber um exercício físico que imitasse os movimentos do animal atribuído. Posteriormente, apresentaram-no ao restante grupo, que foi convidado a reproduzir os movimentos sugeridos. Esta dinâmica revelou-se particularmente envolvente, com os alunos a demonstrarem entusiasmo e empenho, mesmo quando os pares e os grupos não correspondiam às suas preferências iniciais.

Como defende Nobre (2021), “o conteúdo do Programa de EEFM (...) proporciona um contraste com a sala de aula que pode favorecer a adaptação da criança ao contexto escolar. Nesse contraste, restabelece-se o equilíbrio das experiências escolares, (...) tornando a escola e o ensino mais atrativos” (p. 41).

As atividades práticas incluíram movimentos como rastejar, rebolar, saltar e deslizar (Figura 45), inspirados nos comportamentos típicos de diferentes animais, contribuindo não só para o desenvolvimento da motricidade global, como também para a estimulação da criatividade e do pensamento simbólico. Um dos momentos mais marcantes foi a apresentação do grupo que imitava um pinguim, reproduzindo não apenas o seu modo de andar, mas também a forma como se lança na neve e desliza sobre a barriga.

Figura 45

Atividade: "Ginástica Animalástica".



A atividade permitiu atingir todos os objetivos delineados, proporcionando uma aprendizagem significativa e prazerosa. Para além do desenvolvimento físico e cognitivo, a atividade evidenciou uma forte componente sócio afetiva, permitindo trabalhar competências como a cooperação, o respeito pelas regras, o empenho e a integração no grupo.

Como refere Quina (2009), no que diz respeito ao “(...) domínio sócio-afetivo, este diz respeito à formação de regras, valores, atitudes, comportamentos, interesses e

necessidades, tais como pontualidade, assiduidade, interesse, empenhamento, cooperação, integração no grupo, respeito pelas regras, professor, companheiros e materiais, etc. – imprescindíveis à formação moral e social” (p. 11).

Neste sentido, a atividade inscreve-se numa lógica de desenvolvimento holístico da criança, indo ao encontro da perspectiva de Pacheco (2011), ao afirmar que “o ‘movimento’ permite um desenvolvimento em todos os domínios da criança que progride tendo em conta o período etário em que se encontra, o que torna a EEFM uma disciplina fulcral” (p. 32).

Avaliação da atividade:

A concretização da aula não esteve isenta de desafios. A impossibilidade de realizar as atividades no exterior, como inicialmente previsto, devido à resistência manifestada pela professora cooperante, limitou significativamente a experiência sensorial e espacial dos alunos, assim como, comprometeu, em certa medida, a aplicação plena da estratégia delineada, afetando a eficácia e a fluidez da sessão. Tal situação remete para a análise de Vidal (2002), que refere que os alunos tendem a assumir “um papel passivo, com poucas responsabilidades. Têm, além disso, que adaptar-se às diferenças de estilo e métodos de ensino dos professores” (p. 47). Esta realidade contribui para uma resistência inicial por parte dos alunos sempre que lhes é proposta uma dinâmica menos convencional. Contudo, importa realçar que, nas duas atividades descritas, essa resistência não se verificou, tendo os alunos revelado envolvimento e abertura à participação.

Em síntese, apesar das limitações encontradas, a aula constituiu uma experiência enriquecedora, evidenciando como a expressão físico-motora pode ser uma ferramenta transformadora no processo de ensino e aprendizagem. A integração de propostas criativas, cooperativas e práticas demonstrou-se eficaz na promoção da motivação e no desenvolvimento de competências essenciais, revelando o potencial das abordagens pedagógicas inovadoras e inclusivas.

7.4.2. Germinação do feijão

Este momento de aprendizagem teve início na sétima semana de estágio e terminou na oitava semana. A experiência da germinação do feijão foi realizada com o objetivo de explorar alguns dos fatores ambientais necessários à germinação das plantas.

De acordo com as Aprendizagens Essenciais do 3.º ano, esta atividade, inserida no domínio da Natureza, permitiu aos alunos “relacionar fatores do ambiente (ar, luz, temperatura, água, solo) com condições indispensáveis a diferentes etapas da vida das plantas (...), a partir da realização de atividades experimentais” (Direção Geral da Educação, 2018, p. 6). Paralelamente, no domínio da Natureza, Sociedade e Tecnologia, cada aluno foi incentivado a “saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicá-los, regularizando como se constrói o conhecimento” (DGE, 2018, p. 9).

A turma foi organizada em grupos de quatro elementos, formados previamente com base nas características individuais dos alunos, de forma a garantir o bom funcionamento do trabalho colaborativo. Esta organização teve em conta a dinâmica da turma, nomeadamente a necessidade de evitar determinadas combinações entre alunos.

Cada grupo ficou responsável pela plantação de um feijão, seguindo os procedimentos indicados no protocolo experimental. Antes da plantação, foi proposta a escrita de uma carta em forma de convite, atividade alinhada com os conteúdos que estavam a ser trabalhados na disciplina de Português, o que possibilitou uma articulação pedagógica com a disciplina de Estudo do Meio. O convite tinha como objetivo simbólico “convidar” os colegas do grupo para plantar o feijão, embora os grupos já estivessem definidos previamente.

Como referem Cohen e Fradique (2018), “na interdisciplinaridade, as disciplinas interagem umas com as outras, confrontando e discutindo os respetivos pontos de vista. (...) As características específicas de cada uma são mantidas. (...) Como resultado, as aprendizagens são mais efetivas e significantes” (p. 52).

Antes de iniciar as observações, os alunos preencheram um “Bilhete à Entrada”, onde expressaram as suas opiniões, expectativas ou dúvidas relativamente ao crescimento do feijão, com base nas condições a que este seria sujeito. Este instrumento avaliativo, segundo Lopes e Silva (2012), consiste num momento em que o aluno deve dar “(...) uma opinião, crença ou pergunta a que o professor pede para responder, relacionada com a matéria que vai ser tratada a seguir” (p. 49).

A experiência (Figura 46), envolveu a simulação de diferentes condições ambientais nos frascos, de forma a observar o impacto de variáveis como a água, a luz e o oxigénio no processo de germinação. Esta abordagem experimental promoveu a compreensão da importância de cada um desses fatores, estabelecendo uma relação concreta entre o conhecimento científico e a vivência prática.

Figura 46

Atividade: "Germinação do feijão".



A análise das respostas aos bilhetes à entrada revelou uma compreensão globalmente positiva sobre os fatores essenciais para a germinação. Verificaram-se algumas variações, refletindo os diferentes níveis de conhecimento e as distintas formas de expressão dos alunos. Com base no conhecimento prévio sobre a turma, foi possível identificar tanto os pontos fortes, como as dificuldades específicas de cada aluno, contribuindo para uma avaliação mais precisa e individualizada. Ainda que algumas respostas apresentassem incoerências, a maioria demonstrou segurança e capacidade de relação entre os conteúdos e a experiência.

Na fase final da atividade, que decorreu a 4 de dezembro de 2024, os alunos observaram os resultados obtidos e analisaram o desenvolvimento das sementes (Figura 47), de acordo com as condições experimentais. Este momento foi acompanhado por um diálogo reflexivo, no qual os alunos partilharam as suas perceções e conclusões.

Figura 47

Resultado da germinação do feijão.



Seguidamente, os alunos preencheram o “Bilhete à Saída”, onde registaram as observações e conclusões retiradas da atividade. Este instrumento permite, como referem Lopes e Silva (2012), “verificar a compreensão após os alunos terem tido a oportunidade de aprender conceitos ligados com o conteúdo” (p. 50). Este momento visou consolidar a aprendizagem, promover o pensamento crítico e estimular a capacidade de sistematização do conhecimento adquirido.

A comparação entre os bilhetes à entrada e à saída indicou uma evolução significativa na compreensão dos alunos quanto aos conceitos fundamentais da germinação. Apesar de algumas respostas finais revelarem desconexões ou hesitações, estas foram compreensíveis, dado que a atividade decorreu no último dia de estágio, logo após o regresso de uma visita de estudo. Os alunos encontravam-se agitados, o que dificultou a sua concentração e o aproveitamento pleno da atividade.

Avaliação da Atividade

A atividade experimental sobre a germinação do feijão revelou-se pedagogicamente rica e coerente com as Aprendizagens Essenciais do 3.º ano. A metodologia adotada favoreceu o desenvolvimento de competências essenciais nos domínios da Natureza, Sociedade e Tecnologia, promovendo uma aprendizagem ativa, cooperativa e centrada no aluno.

A organização dos alunos em grupos e o envolvimento na plantação fomentaram o espírito de entreatajuda, a partilha de ideias e a aprendizagem colaborativa. A articulação com a disciplina de Português, através da produção textual, reforçou a interdisciplinaridade e a aplicação do conhecimento em diferentes contextos.

A utilização dos bilhetes à entrada e à saída permitiu uma avaliação formativa contínua, destacando a progressão das aprendizagens e evidenciando o impacto da atividade na construção do conhecimento.

7.5. Projeto de Investigação-Ação

À semelhança do que foi desenvolvido na PPI, e tendo em consideração as características específicas da turma em questão, optei por realizar um projeto de I-A. Este projeto teve como objetivo principal a melhoria do comportamento dos alunos através da implementação de estratégias específicas de gestão comportamental e metodologias ativas, promovendo, assim, um ambiente mais propício à aprendizagem.

7.5.1. Enquadramento do Problema

A gestão de turmas heterogéneas e pedagogicamente desafiantes constitui, frequentemente, um obstáculo à criação de um ambiente de aprendizagem eficaz. No caso concreto da turma de 3.º ano onde realizei a PIII, esta dificuldade foi amplificada pela presença de alunos com diagnósticos de PEA, défice de atenção, dislexia e POD, bem como por contextos socioeconómicos e familiares desfavoráveis.

Estas variáveis, em conjunto, comprometeram a dinâmica da sala de aula, exigindo do professor uma intervenção mais intencional, sistemática e diferenciada. Assim, a realização desta investigação-ação partiu da necessidade de compreender de que forma a adoção de estratégias de gestão comportamental, aliada ao uso de metodologias ativas, poderia influenciar positivamente o comportamento dos alunos, bem como o seu envolvimento e rendimento escolar.

7.5.3. Questão Orientadora

Como refere Máximo-Esteves (2008), “Formular questões de investigação é o ponto de partida para conduzir qualquer investigação” (p.80). Assim, a definição de uma questão orientadora foi essencial para guiar a investigação. A questão formulada foi a seguinte:

“De que forma a implementação de estratégias de gestão do comportamento pode contribuir para melhorar o envolvimento e a aprendizagem numa turma de 3.º ano com desafios pedagógicos e comportamentais?”

Esta pergunta procurou não só investigar o impacto direto das estratégias adotadas, mas também explorar as relações entre o comportamento dos alunos, a sua motivação para aprender e a eficácia das práticas pedagógicas aplicadas.

7.5.3. Estratégias de Intervenção

As estratégias adotadas foram planeadas cuidadosamente, de forma a responderem às necessidades específicas do grupo e a equilibrar os desafios comportamentais com as diferenças individuais dos alunos. As primeiras intervenções consistiram na introdução de cartões de recompensa individuais e de um quadro de comportamento coletivo, ambos interligados. A terceira intervenção foi a estratégia da “sala de espera”, que será explicada mais adiante.

Primeira atividade: Cartões de Recompensa Individuais

A aplicação dos cartões de recompensa (Figura 48), visava proporcionar uma forma de reconhecer os comportamentos positivos de cada aluno. Esta abordagem foi essencialmente útil para os alunos com dificuldades de atenção, pois ofereceu uma motivação clara e imediata para comportamentos adequados.

Ao atribuir um carimbo por bom comportamento, consegui criar uma forma de reforçar positivamente as ações que correspondiam às minhas expectativas. Além disso, os cartões de recompensa ajudaram a direcionar a atenção de alunos com comportamentos desafiantes para um objetivo positivo, fornecendo um sistema que premia a boa conduta, e que foi uma maneira eficaz de reduzir a resistência à autoridade.

Figura 48

Cartões de Recompensa.



Segunda atividade: Quadro de Comportamento da Turma

O quadro de comportamento da turma (Figura 49), foi implementado no mesmo dia que os cartões de recompensa, mas este em específico foi implementado com a intenção de envolver os alunos na construção de um ambiente positivo, enfatizando a responsabilidade coletiva. Ao dar aos alunos a possibilidade de influenciar o comportamento da turma como um todo, não só criei uma estrutura para promover comportamentos adequados, mas também incentivei a cooperação e o apoio mútuo.

Neste caso, o quadro coletivo funcionou como uma ferramenta de motivação para os alunos com necessidades específicas, pois fazia com que estes se sentissem efetivamente acolhidos a um grupo com uma responsabilidade compartilhada. A ideia de que, se a maioria da turma cumprisse as expectativas, todos seriam recompensados, foi eficaz para incentivar comportamentos mais cooperativos e diminuir as interações negativas. Isto, particularmente, ajudou a mitigar comportamentos disruptivos, pois os alunos começaram a perceber que o sucesso do grupo dependia das ações de cada um.

Figura 49

Quadro do comportamento da turma.



Terceira atividade: Sala de Espera

A estratégia da sala de espera (Figura 50), foi implementada para tentar ajudar os alunos a desenvolverem autonomia e autossuficiência ao gerirem quando precisavam de ajuda. Contudo, dada a heterogeneidade da turma, a sua eficácia foi limitada. A turma não estava pronta para identificar e gerir essa autonomia de forma eficaz. O desafio de autogestão foi especialmente evidente, pois alunos com dificuldade comportamentais não conseguiam identificar claramente quando precisavam de ajuda e, por isso, retiravam molas indiscriminadamente.

Este resultado não foi uma surpresa, já que a turma apresentava dificuldades na autorregulação e na gestão da liberdade, especialmente devido a características como a impulsividade. A resistência à gestão autónoma tornou esta estratégia difícil de implementar, evidenciando a necessidade de uma maior estrutura ou de uma abordagem diferente para alunos com essas características.

No entanto, mesmo com a limitação da estratégia, ela serviu para identificar as dificuldades de autonomia da turma e reforçou a necessidade de adaptações mais específicas.

Figura 50

Sala de espera.



7.5.4. Cronograma do Projeto de Investigação-Ação

A tabela seguinte apresenta o cronograma das atividades realizadas, distribuídas entre os meses de outubro e início de dezembro. Esta organização visou assegurar uma abordagem sistemática, contínua e progressiva ao longo do projeto, permitindo a recolha e análise de dados até à fase final de reflexão e apresentação dos resultados.

Tabela 10

Cronograma de I-A.

CRONOGRAMA												
PROCEDIMENTOS	DURAÇÃO											
	OUTUBRO				NOVEMBRO				DEZEMBRO			
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º
Observação												
Identificação do Problema												
Formulação da Questão												
Revisão Preliminar da Literatura												
Definição de Estratégias												
Operacionalização das Estratégias												
Recolha e Análise de Dados												
Resultados e Reflexão												

7.5.5. Avaliação da Implementação

Durante o estágio, fui muito atenta às necessidades da turma que fui identificando ao longo do tempo. Para lidar com essas necessidades e controlar o comportamento dos alunos, implementei diversas estratégias, pois como refere Alarcão (1996), “os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos” (p. 5). Criei cartões de recompensa individuais, onde cada aluno recebia um carimbo por bom comportamento, e um quadro de comportamento da turma, no qual um carimbo adicional era atribuído caso a maioria dos alunos cumprisse as expectativas. Estas medidas visavam incentivar a cooperação e a responsabilidade coletiva.

Estas estratégias revelaram-se eficazes, uma vez que fomentaram não só a integração dos alunos, mas também um efeito positivo de influência mútua. A necessidade de cumprir as expectativas, tanto individualmente como em grupo, levou os alunos a colaborarem e a incentivarem-se mutuamente a adotar comportamentos adequados, com o objetivo de assegurar a obtenção das recompensas atribuídas. Este ambiente de cooperação contrastava com a dinâmica anterior, em que, na ausência de um sistema estruturado de incentivos, os alunos frequentemente se motivavam uns aos outros para exibir comportamentos disruptivos. Assim, a introdução dos cartões de recompensa e do quadro coletivo não só inverteu esta tendência negativa, como também contribuiu para a

construção de um ambiente de sala de aula mais harmonioso, no qual o bom comportamento passou a ser uma norma valorizada por todos.

Além disso, experimentei a estratégia do tempo de espera, que consistia num pequeno quadro, onde os alunos iam lá retirar uma mola, quando precisassem da ajuda do professor. No entanto, esta estratégia não produziu os resultados esperados, pois implicava que os alunos tivessem a capacidade de reconhecer autonomamente quando realmente necessitavam de ajuda. Esta competência revelou-se inadequada ao perfil da turma, já que a maioria dos alunos demonstrou dificuldade em gerir essa liberdade de forma responsável. Como consequência, todos os alunos queriam retirar as molas a todo o momento, sem respeitar as regras definidas para a sua utilização. Este comportamento desordenado pode ser compreendido à luz das características específicas do grupo, que ainda não desenvolveu as competências necessárias para avaliar de forma crítica as suas necessidades e agir em conformidade. Assim, a estratégia do tempo de espera acabou por não alcançar o impacto positivo desejado, destacando a necessidade de adaptações mais alinhadas às capacidades e maturidade da turma.

7.6. Projeto com a comunidade Educativa

O projeto desenvolvido com a comunidade educativa revelou-se uma oportunidade única para promover valores essenciais à cidadania, como o respeito, a empatia e a cooperação. Esta iniciativa, dinamizada em articulação com mais duas turmas do 4.º ano, onde tinha colegas a estagiar. Para além de ter contribuído significativamente para a melhoria da dinâmica da turma, o projeto permitiu aos alunos vivenciarem experiências enriquecedoras, alinhadas com alguns dos princípios da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), nomeadamente nas áreas da solidariedade e do voluntariado. Tal como referido no Despacho normativo n.º 6173/2016 de 10 de maio,

A cidadania, na sua conceção mais ampla, integra um conjunto de direitos e deveres que devem ser veiculados na formação das crianças e jovens portugueses de modo que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de valores e conceitos de cidadania nacional (p.14676).

Dada a necessidade de trabalhar competências sociais e emocionais, o projeto de Investigação-Ação finalizou com a interação dos alunos com um grupo vulnerável, os idosos do lar Dona Olga de Brito. A experiência mostrou-se transformadora, especialmente para os alunos com comportamentos mais desafiadores, pois proporcionou-lhes um novo olhar sobre o valor do cuidado com o outro e da participação ativa na comunidade.

A abordagem prática e envolvente desenvolveu-se ao longo de quatro semanas, promovendo a cooperação entre os alunos e o desenvolvimento do sentido de responsabilidade individual e coletiva. As atividades foram criteriosamente planejadas com o intuito de estimular a criatividade, a empatia e o espírito de entreatajuda. O projeto teve início com uma sessão de sensibilização dedicada à reflexão sobre a importância de prestar auxílio ao próximo, procurando fomentar nos alunos uma consciência social ativa e comprometida. Seguidamente, os discentes participaram na elaboração de postais e enfeites natalícios, na confeção de broas bem como na preparação da música “A Rena de Nariz Encarnado”, que seria interpretada no âmbito de uma visita a uma instituição de acolhimento de idosos da comunidade local. As broas, os postais e os enfeites natalícios, presentes na figura 51, foram posteriormente oferecidas aos residentes da instituição, reforçando o valor da generosidade e o reconhecimento da importância das relações intergeracionais. Ao longo de todo o processo, cada aluno assumiu um papel ativo, o que permitiu não só o desenvolvimento de competências sociais e cívicas, mas também o fortalecimento do trabalho colaborativo e da consciência do impacto positivo do envolvimento na comunidade.

Figura 51

Trabalhos produzidos para o projeto com a comunidade educativa.



O impacto do projeto foi notório, pois a interação com os idosos despertou nos alunos uma maior sensibilidade e solidariedade, promovendo atitudes mais positivas dentro e fora da sala de aula. Além disso, este tipo de iniciativa reforça a importância da escola como espaço de formação para a cidadania ativa, conforme preconizado pela ENEC, incentivando os alunos a tornarem-se cidadãos mais conscientes e participativos.

Este projeto demonstrou que experiências reais e concretas, aliadas à componente educativa, são ferramentas poderosas para mudar atitudes, fomentar o respeito pelo outro e desenvolver um sentido de comunidade e pertença. A escola, ao promover atividades deste género, cumpre o seu papel na formação de cidadãos responsáveis e comprometidos com o bem-estar coletivo. (Figura 52)

Figura 52

Projeto com a comunidade educativa.



7.7. Reflexão Crítica da Prática Pedagógica no 3.º ano de escolaridade

A experiência vivida durante a Prática Pedagógica III revelou-se, em diversos momentos, exigente e desafiante, tanto a nível pedagógico como pessoal. Esta etapa implicou um elevado grau de dedicação, exigindo atenção rigorosa na planificação e na aplicação de estratégias que favorecessem o envolvimento dos alunos e a eficácia das aprendizagens. Contudo, a complexidade do contexto tornou-se evidente devido a diversos fatores, entre os quais se destacam a dinâmica da turma e a postura da professora cooperante, pouco recetiva à introdução de metodologias inovadoras.

A turma apresentava desafios significativos no domínio comportamental. Tratava-se de um grupo bastante energético, com uma tendência frequente para contestar as normas estabelecidas, o que tornava a gestão da sala de aula particularmente exigente. A estas dificuldades somava-se a necessidade de prestar apoio individualizado a alguns alunos com maiores fragilidades, algo que, dadas as condições existentes, nem sempre era viável. Estas circunstâncias exigiam uma constante capacidade de ajustamento e um acompanhamento permanente, de modo a assegurar que todos os alunos pudessem progredir de forma equitativa.

Adicionalmente, a resistência da professora cooperante à adoção de práticas mais dinâmicas e diferenciadoras constituiu um obstáculo relevante. A sua preferência por métodos tradicionais e uma postura pedagógica mais conservadora condicionaram a minha autonomia e limitaram a implementação de atividades mais interativas, ajustadas às necessidades concretas dos alunos. Em várias ocasiões, a tentativa de introduzir

dinâmicas motivadoras, como jogos pedagógicos, foi interrompida, inviabilizando o desenvolvimento pleno da proposta e comprometendo o seu impacto no processo de ensino-aprendizagem. Estas situações tornaram-se motivo de frustração, uma vez que inibiam tanto a minha iniciativa como a possibilidade dos alunos experimentarem formas de aprender mais envolventes.

Também nem sempre as propostas inovadoras encontraram uma aceitação imediata por parte dos alunos. Recordo, por exemplo, uma atividade de revisão de conteúdos realizada através da plataforma Kahoot, que gerou alguma resistência por parte do grupo. Vários alunos encararam a proposta como um simples momento lúdico, desvalorizando o seu propósito pedagógico, e alguns recusaram mesmo participar, considerando-a desinteressante. Apesar das explicações fornecidas e do esforço para contextualizar a atividade como uma estratégia de consolidação, a falta de familiaridade com abordagens menos convencionais tornou esse momento particularmente desafiante.

Ainda assim, todos os desafios enfrentados contribuíram para o meu crescimento profissional e pessoal. A complexidade do contexto impulsionou o desenvolvimento de competências fundamentais, nomeadamente no domínio da gestão comportamental, da diferenciação pedagógica e da resiliência perante a adversidade. Esta experiência reforçou a importância da capacidade de adaptação e da persistência, bem como a convicção de que, mesmo em cenários pouco favoráveis, é possível promover mudanças significativas no percurso dos alunos.

Embora o percurso tenha sido exigente e, por vezes, marcado por frustração, encaro esta etapa como uma oportunidade de aprendizagem inestimável. Saio desta experiência mais consciente da realidade complexa do ensino e munida de ferramentas que certamente serão determinantes no exercício da minha futura profissão. Afinal como defendem Alarcão e Tavares (2003), o ensino é também um espaço contínuo de aprendizagem, onde cada obstáculo pode ser transformado em oportunidade.

Considerações Finais

Chegar ao fim deste relatório simboliza a conclusão de um percurso académico transformador, mas também o início de uma formação contínua, pois ser professora é um processo que se aprende ao longo de toda a vida, com múltiplos intervenientes e experiências pedagógicas variadas.

Ao longo destes cinco anos, tornei-me uma pessoa completamente diferente. Aprendi que a profissão docente exige mais do que conhecimento teórico: requer determinação, resiliência e criatividade para enfrentar desafios inesperados. Hoje sou alguém que não desiste à primeira dificuldade, que pesquisa, reflete e encontra soluções para contornar obstáculos.

O contacto direto com crianças de diferentes idades foi essencial para moldar a minha prática e a minha identidade profissional. No pré-escolar, o trabalho centrado na expressão emocional e no desenvolvimento socioemocional das crianças permitiu-me compreender a importância de criar um ambiente seguro, acolhedor e estimulante. Já com a turma do 3.º ano do 1.º ciclo, a intervenção focada na melhoria do comportamento e na implementação de estratégias pedagógicas eficazes evidenciou a necessidade de consistência, planeamento estruturado e reflexão contínua sobre as ações.

Este percurso permitiu-me descobrir a professora que há em mim, fortalecendo uma identidade profissional consciente, empática e comprometida. Cada prática pedagógica, cada contacto com crianças, colegas e famílias, contribuiu para moldar a minha visão da educação como um espaço de construção conjunta, de partilha e de desenvolvimento pleno de cada criança. Aprendi a escutar com atenção, a observar com intencionalidade e a agir com determinação e empatia, reconhecendo que cada passo é uma aprendizagem constante.

Chegar a este ponto é perceber que ser professora/ educadora vai muito além de aplicar estratégias ou planificar atividades. É guiar, apoiar, inspirar e criar oportunidades para que cada criança descubra o seu caminho, respeitando o seu ritmo e individualidade. Este trabalho reflete cinco anos de dedicação, esforço e paixão, marcando não um fim, mas um ponto de partida para continuar a construir uma prática profissional baseada em ética, sensibilidade e compromisso com o bem-estar e desenvolvimento integral das crianças.

A realização deste relatório revelou-se fundamental para a minha reflexão sobre as práticas pedagógicas que utilizei ao longo dos estágios, levando-me a identificar momentos em que estas poderiam ser mais adequadas promover o desenvolvimento integral das crianças. A teoria contactada ao longo destes cinco anos complementou a prática e permitiu-me evoluir, encontrando estratégias mais dinâmicas e centradas nos alunos, em que o docente assume o papel de mediador no processo de aprendizagem. Consciente da importância da educação na construção de uma sociedade mais justa e participativa, sinto-me motivada a contribuir para essa transformação, implementando

metodologias que preparem os aprendizes para a vida em sociedade, promovendo autonomia, reflexão e um crescimento pleno.

O futuro permanece incerto, mas estou determinada a prosseguir a minha formação pessoal e profissional, com a convicção de que cada desafio é uma oportunidade de evolução e cada experiência um passo para me tornar a educadora que sonho ser.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp. 171-189). Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto Editora.

- Allred, C. R., & Swenson, M. J. (2006). *Using technology to increase student preparation for and participation in marketing courses: The random selector model*. *Marketing Education Review*, 16(1), 15–21.
- Almeida, I. I. (2017, Julho). *"Emoções" - Um projeto para o desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar*. (Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra).
- Balancho, M. J., & Coelho, F. M. (1994). *Motivar os alunos- Criatividade na Relação Pedagógica: Conceitos e Práticas*. Texto Editora.
- Bessa, N., & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Edições ASA.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Cardona, M. J., Silva, I. L., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).
- Cardoso, A. P. (2014). *Inovar com a Investigação-Ação: Desafios para a Formação de Professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Cardoso, J. R. (2019). *Uma Nova Escola para Portugal*. Guerra e Paz.
- Carvalho, A. S. (2018). *A culinária como promotora de abordagens interdisciplinares na Educação pré-escolar*. (Trabalho de projeto, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti).
- Cohen, A. C., & Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Raiz Editora.
- Correia, L. d. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto Editora.

- Costa, S. M. (2009). *Atividades Experimentais para o 1.º Ciclo: Um guia prático para Professores e Pais*. Areal.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. pp. 335-380. Porto Editora.
- Crato, N. (2025). *Aprender*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais, 1.º ciclo de ensino básico*. Ministério da Educação.
- Eurydice. (2025, julho 31). *Outras dimensões da internacionalização na educação pré-escolar e escolar*. Agência de Execução Europeia da Educação e da Cultura (EACEA). Recuperado de <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/pt-pt/eurypedia/portugal/outras-dimensoes-da-internacionalizacao-na-educacao-pre-escolar-e-escolar>
- Ferreira, B. (2025, fevereiro). *Organização do ambiente educativo na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico: a gestão do tempo como promotora da autorregulação da aprendizagem das crianças*. (Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Santarém.
- Ferreira, M. S., & Santos, M. R. (2000). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*. Edições Afrontamento.
- Ferreira, N., Martins, C., Hortas, M. J., & Dias, A. (2011). Do património local ao currículo nacional: Análise de projetos no âmbito das metodologias de ensino de história e geografia para o 1.º e 2.º CEB. In C. Gonçalves & C. Tomás (Eds.), *Atas do V Encontro do Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais – Escola e comunidade* (pp. 499-512). Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.

- Fino, C. N. (2015). Quatro ideias sobre a relação entre TIC e Currículo. Universidade da Madeira.
- Franco, M. G. S. E. C. (2007). *A gestão das emoções na sala de aula: Projeto de modificação das atitudes emocionais de um grupo de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico*.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2003). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. M. (1994). *O Jogo e a Educação Infantil*. Pioneira.
- Klahr, D., Afonso, M., Alveirinho, D., Alves, V., Calado, S., Ferreira, S., Tomás, H. (2011). *O Valor do Ensino Experimental*. Porto Editora.
- Kooij, R. V. (2003). O Jogo da Criança. Em C. Neto, *Jogo & Desenvolvimento da Criança* (pp. 32-56). Faculdade de Motricidade Humana Serviços de Edições .
- Leite, M. J., & Alves, J. M. (2005). *A família também ensina*. Edições ASA.
- Lima, R. (2017). *A escola que temos e a escola que queremos* . Manuscrito.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: Um guia prático para o professor*. Lidel.
- Lopes, J., & Silva, H. (2009b). *Métodos de aprendizagem cooperativa para o jardim de infância*. Areal Editores.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2010). *O Professor faz a diferença: Na aprendizagem dos alunos, Na realização escolar dos alunos, No sucesso dos alunos*. Lidel.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lidel.
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e Envolvimento das Famílias - Construção de parcerias em contextos de Educação de Infância*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.

- Mendonça, M. (1994). *A Educadora de Infância Traço de União entre a Teoria e a Prática*. Edições ASA.
- Ministério da Educação. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Governo de Portugal. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf
- Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Monteiro, M., Queirós, I., & Moreira, E. (1994). *Área-Escola no 1.ºCiclo*. Porto Editora.
- Moreira, S. (2019). *Aprendizagem Cooperativa e Autonomia e Flexibilidade Curricular*. In: Moreira, S. (org.). *Cooperar para o sucesso com Autonomia e Flexibilidade Curricular* (pp. 1-14). Pactor.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. ISPA - Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Moura, A. (2003). *Desenho de uma pesquisa: Passos de uma investigação-ação*. In *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 141-160). Porto Editora.
- Nações Unidas. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. UNICEF. Disponível em https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf
- Neto, C. (1998). *Jogo & desenvolvimento da criança*. FMH- Serviços de Edições.
- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças: A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Niza, S. (2015). *O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna*.

- Nobre, S. R. (2021). *Exploração da natureza: Atividades interdisciplinares para professores do 1.º ciclo do ensino básico*.
- Oliveira, M. R., Melo, T. S., Silva, S. B., Silva, O. F., Andrade, J., Lima, L. d., . . . Sena, E. F. (2022). *A educação inclusiva transformou as escolas*.
- Oliveira-Formosinho, J. (Ed.) (2011). *O espaço e o tempo em pedagogia-em-participação*. Porto Editora.
- Pacheco, F. M. (2011). A expressão e educação físico-motora como instrumento didático-pedagógico no desenvolvimento de aprendizagens significativas no pré-escolar e no 1.º ciclo.
- Pacheco, J. A. (2019). *Inovar para mudar a escola*. Porto Editora.
- Pereira, M. G. (2018). *As TIC e a aprendizagem numa proposta de percurso curricular alternativo (PCA)*.
- Peres, A. N. (2016). Educação Intercultural e Formação de Professores. Em R. Bizarro, *Como abordar ... a Escola e a Diversidade Cultural* (pp. 120-132). Areal Editores.
- Pimentel, J. H. (novembro de 2017). *A importância das histórias no Pré-Escolar*.
- Quina, J. N. (2009). *A organização do processo de ensino em educação física*. Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação.
- Saint-Exupéry, A. (2001). *O Príncipezinho*. Editorial Presença
- Sá, J., & Varela, P. (2007). *Das Ciências Experimentais à Literacia: Uma proposta didática para o 1.º ciclo*. Porto Editora.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir: Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127–142.
- Santos, M. d. (2002). *Trabalho Experimental no Ensino das Ciências*. Instituto de Inovação Educacional.

- Silva, H. S., & Lopes, J. (2015). *Eu, Professor, Pergunto: 20 Respostas sobre Planificação do Ensino-Aprendizagem, Estratégias de Ensino e Avaliação*. PACTOR.
- 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*. Direção-Geral da Educação.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios: Segundo Bolonha*. PACTOR.
- Trindade, R., & Cosme, A. (2010). *Educar e Aprender na Escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Fundação Manuel Leão.
- Valadares, J. A., & Moreira, M. A. (2009). *A Teoria da Aprendizagem Significativa- Sua Fundamentação e Implementação*. Edições Almedina.
- Vieira, R. (2011). *Educação e Diversidade Cultural. Notas de Antropologia da Educação*. CIID, Instituto Politécnico de Leiria e Edições Afrontamento.
- Vidal, E. (2002). Ensino à distância vs ensino tradicional.

Referências Normativas

Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro. (1997). Estabelece o regime jurídico da educação pré-escolar. *Diário da República*, n.º 34/1997, Série I-A. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1997-561219>

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. (2001). Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. *Diário da República*, n.º 201/2001, Série I-A, pp. 5572–5575. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>

Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro. (2012). Aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar. *Diário da República*, n.º 172/2012. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/51-2012-174840>

Decreto Legislativo Regional n.º 21/2013/M, de 28 de junho. (2013). Regula o sistema educativo na Região Autónoma da Madeira. *Diário da República*, n.º 124/2013. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-legislativo-regional/21-2013-497420>

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. (2018). Aprova o Currículo dos Ensinos Básico e Secundário e os Princípios Orientadores da Avaliação das Aprendizagens. *Diário da República*, n.º 129/2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio. (2016). Presidência do Conselho de Ministros e Educação. *Diário da República*, n.º 90/2016, Série II. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6173-2016-74377024>

Despacho Normativo n.º 6478/2017, de 26 de julho. (2017). Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória do Ministério da Educação (2017). *Diário da República*, n.º 143, Série II. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. (2017). Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário. *Diário da República*, 2.ª série, n.º 128, pp. 13881–13890. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/5908-2017-107636120>

Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto. (2018). Homologa as Aprendizagens Essenciais das disciplinas dos cursos científico-humanísticos de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais. *Diário da República*, 2.ª série, n.º 168, 2.º Suplemento. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/8476-a-2018-116279697>

Decreto-Lei n.º 62/2023, de 25 de julho. (2023). Altera as regras de adaptação do processo de avaliação no âmbito do regime jurídico da educação inclusiva e as regras relativas ao processo de avaliação externa de aprendizagens. *Diário da República*, n.º 142/2023. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/62-2023-216154388>

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. (1986). Estabelece as bases do sistema educativo. *Diário da República*, n.º 237/1986. <https://files.dre.pt/1s/1986/10/23700/30673081.pdf>

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. (2018). Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. *Diário da República*, n.º 129/2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009/M, de 31 de dezembro. (2009). Estabelece o regime jurídico da educação especial, transição para a vida adulta e reabilitação das pessoas com deficiência ou incapacidade na Região Autónoma da Madeira. *Diário da República*, n.º 252/2009.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-legislativo-regional/33-2009-482392>

Decreto Regional n.º 4/82/M, de 1 de abril. (1982). Estabelece disposições relativas à prevenção, reabilitação e integração social dos deficientes. *Diário da República*, n.º 76/1982. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-regional/4-1982-608511>

Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho. (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. *Diário da República*, n.º 148/2020. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-legislativo-regional/11-2020-139052181>

Decreto-Lei n.º 70/2021, de 3 de agosto. (2021). Aprova o regime jurídico do ensino individual e do ensino doméstico. *Diário da República*, n.º 149/2021. <https://files.dre.pt/1s/2021/08/14900/0000900021.pdf>

Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho. (1997). Estabelece o ordenamento jurídico do desenvolvimento e expansão da rede nacional de educação pré-escolar e define o respetivo sistema de organização e financiamento. *Diário da República*, n.º 133/1997. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/147-1997-358959>

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. (2009). Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade. *Diário da República*, n.º 166/2009. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/85-2009-488826>

Lei n.º 65/2015, de 3 de julho. (2015). Primeira alteração à Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, estabelecendo a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade. *Diário da República*, n.º 128/2015.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Legislacao/lei_65_2015_3_julho.pdf