

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Raquel Mendonça Lopes

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

julho | 2025

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Raquel Mendonça Lopes

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

ORIENTAÇÃO

Carla Patrícia Martins Gonçalves



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

Raquel Mendonça Lopes

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

Orientação: Professora Doutora Carla Patrícia Martins Gonçalves

Funchal e UMa, julho de 2025

“Um Professor é uma espécie de mágico que tem o poder de transformar os pequenos acontecimentos e experiências das crianças em alicerces de felicidade”

(Moreira, 2008, p. 15)

Agradecimentos

Este caminho foi feito de descobertas, desafios, dúvidas e certezas. Mas, acima de tudo, foi feito de pessoas. Pessoas que marcaram este percurso e que, de formas diferentes, contribuíram para que chegasse até aqui. Este trabalho é meu, sim, mas tem um bocadinho de cada um de vós.

Começo pelos verdadeiros protagonistas desta caminhada: as crianças. A todas as que se cruzaram comigo nas diferentes práticas pedagógicas, o meu mais profundo agradecimento. Vocês foram o motor da minha motivação, a prova viva de que escolhi o caminho certo. Em cada gesto, em cada pergunta, em cada sorriso, encontrei o sentido do ser docente. Obrigada por me ensinarem tanto, por me desafiarem e por me fazerem crescer, todos os dias.

Às escolas que me acolheram e às educadoras e professoras cooperantes que abriram as portas das suas salas e me confiaram as suas crianças, o meu sincero reconhecimento. Obrigada por me deixarem experimentar, errar, aprender e reinventar. Um agradecimento muito especial à professora titular do 1.º A, por me ter inspirado, não apenas enquanto profissional, mas também enquanto pessoa. Obrigada por me mostrar que ser professora é, antes de tudo, amar o que se faz. Obrigada por me dar espaço para me encontrar, para arriscar, para crescer. Obrigada por reacender em mim a vontade de ser melhor, sempre.

Aos meus orientadores das práticas pedagógicas, Professora Doutora Ana Isabel Gouveia, Professora Doutora Carla Patrícia Martins Gonçalves e Professor Doutor Arnaldo José Dinis Fonseca, obrigada pelos vossos conselhos, pela exigência, pela escuta atenta e pelas partilhas que ajudaram a moldar a profissional que quero ser. Uma menção muito especial à Professora Doutora Carla Patrícia Martins Gonçalves, por orientar este relatório com tanto rigor e sensibilidade. Obrigada pela exigência, mas também pela compreensão. Pelas palavras que acolhem e encorajam. Por ver mais do que apenas o que está no papel.

Ao meu quarteto da vida, as amigas que ganhei neste percurso: obrigada por tudo. Pelas conversas infinitas, pelos momentos em que chorámos juntas de riso (e não só), pelas partilhas, pelo apoio e por fazerem com que esta caminhada fosse mais leve e cheia

de cor. Obrigada por me lembrarem que não estamos sozinhas, mesmo quando o mundo parece pesar.

Às minhas profetas, colegas e amigas de quarto que estiveram ao meu lado nos dias mais caóticos, obrigada por me ajudarem a preparar materiais, por ouvirem os meus desabafos e por me oferecerem sempre uma palavra de conforto. Obrigada pela companhia diária, por cada abraço silencioso, por cada gesto que fez toda a diferença.

À Francisca, uma amiga que a residência me deu e não poderia ter pedido melhor! Obrigada por tudo. Conhecemo-nos na licenciatura e, desde então, vivemos e partilhámos tantos momentos especiais. No mestrado, seguiste outro caminho e foste explorar o mundo, mas nunca te esqueceste das pessoas da ilha, muito menos de mim. Obrigada pelas chamadas de horas, pelas partilhas, pelos desabafos, pelo carinho e pelos risos. Mesmo à distância, sempre estiveste por perto. Levo-te comigo para a vida, porque amizades assim não se perdem no tempo nem na distância.

Aos meus pais, obrigada por me amarem mesmo nos momentos em que estive mais ausente. Obrigada pela vossa compreensão e por aceitarem que, por vezes, os trabalhos me levavam para longe. Obrigada por acreditarem em mim mesmo quando eu duvidava. Esta conquista é também vossa!

À minha irmã e ao meu cunhado, que mesmo longe fisicamente, estiveram sempre perto. Obrigada por estarem sempre disponíveis, por cada chamada que me trouxe alento, por me fazerem sentir amparada.

Aos meus avós, obrigada por entenderem as ausências. Mesmo quando não pude estar presente, tinha-vos sempre comigo, no pensamento e no coração. Ao meu querido avô, que partiu durante este percurso... obrigada por cada sorriso sincero, por cada palavra, por cada abraço sentido. Levo comigo a memória do seu carinho e o desejo de te fazer sentir orgulho, onde quer que estejas.

Por fim, ao Lucas, o meu porto seguro, obrigada. Por acreditares em mim quando eu própria duvidava, por estares presente em cada momento, mesmo nos mais difíceis. Obrigada pela paciência, pelas palavras de apoio, pelos abraços que me devolveram a paz. Obrigada por seres a minha calma no meio do caos. Contigo, de mãos dadas, acredito que posso enfrentar o que vier.

Obrigada, do fundo do coração, a todos.

Sem vocês, este caminho não teria sido o mesmo!

Resumo

O presente relatório de estágio, elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, reflete, de forma integrada, o percurso formativo vivido ao longo das três práticas pedagógicas realizadas em contextos distintos, bem como os conhecimentos construídos ao longo do processo. Para tal, estrutura-se em duas partes principais: por um lado, o enquadramento teórico e metodológico que fundamenta a ação educativa; por outro, a contextualização, descrição e análise crítica das experiências de estágio.

No que diz respeito à Educação Pré-Escolar, a intervenção teve por base um projeto de Investigação-Ação que visou a exploração do tema do sistema solar. Já no 1.º Ciclo, as práticas decorreram em turmas de 1.º e 4.º anos, onde, em articulação com os conteúdos propostos, se privilegiou o desenvolvimento de estratégias diferenciadas e intencionais, adaptadas às necessidades, interesses e características dos alunos. Assim, a planificação, observação e reflexão constantes orientaram toda a ação pedagógica.

Deste modo, através de uma postura reflexiva e investigativa, foi possível transformar desafios em oportunidades de crescimento pessoal e profissional. Com efeito, a articulação entre teoria e prática revelou-se essencial para a construção de uma identidade docente consciente, crítica e comprometida com uma educação de qualidade.

Concluindo, este relatório representa, não apenas uma síntese das experiências pedagógicas vividas, mas também um testemunho de desenvolvimento profissional, centrado na valorização da criança/aluno como sujeito ativo do processo educativo e na importância de práticas significativas, colaborativas e integradoras.

Palavras-Chave: Práticas pedagógicas, Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo, Investigação-Ação, Desenvolvimento profissional, Ensino- Aprendizagem

Abstract

This internship report, drawn up as part of the Master's Degree in Pre-School Education and Primary School Teaching, reflects, in an integrated way, the training experienced during the three teaching practices carried out in different contexts, as well as the knowledge built up during the process. To this end, it is structured in two main parts: on the one hand, the theoretical and methodological framework that underpins the educational action; on the other, the contextualization, description and critical analysis of the internship experiences.

As far as pre-school education is concerned, the intervention was based on an action research project that explored the theme of the solar system. In the 1st Cycle, the practices took place in 1st and 4th grade classes, where, in conjunction with the proposed content, the development of differentiated and intentional strategies, adapted to the needs, interests and characteristics of the students, was favored. Thus, constant planning, observation and reflection guided all the pedagogical action.

In this way, through a reflective and investigative approach, it was possible to transform challenges into opportunities for personal and professional growth. In fact, the link between theory and practice proved to be essential for building a teaching identity that is aware, critical and committed to quality education.

In conclusion, this report represents not only a synthesis of the teaching experiences, but also a testimony to professional development, centered on valuing the child/student as an active subject in the educational process and the importance of meaningful, collaborative and integrative practices.

Keywords: Pedagogical practices, Pre-School Education, 1st Cycle, Action Research, Professional development, Teaching and Learning

Sumário

Agradecimentos	V
Resumo	VIII
Abstract	IX
Sumário	XI
Índice de Figuras	XIV
Índice de Tabelas	XVI
Lista de Apêndices no DVD-ROM.....	XVII
Lista de Siglas	XVIII
Introdução	1
Parte I. Enquadramento Teórico	3
Capítulo I – O Sistema Educativo em Portugal	4
1.1. Lei de Bases do Sistema Educativo.....	4
1.2. O Currículo e Gestão Curricular em Portugal.....	5
1.3. Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar.....	8
1.4. Organização Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico	12
1.4.1. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.....	16
1.4.2. Aprendizagens Essenciais.....	20
1.5. Autonomia e Flexibilidade Curricular.....	21
Capítulo II – O Papel do Educador/ Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico	24
2.1. O Papel do Educador de Infância.....	24
2.2. O Papel do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico	28
2.3. Planificação Pedagógica: Antecipação, Gestão e Ação	30
Capítulo III – Estratégias de Intervenção na Prática Pedagógica	33
3.1. O Ensino Experimental para o Conhecimento do Mundo.....	34

3.2. Brincar a Aprender: A Articulação entre o Lúdico e os Materiais Didáticos na Aprendizagem	37
3.3. O Trabalho Cooperativo para o Crescimento Coletivo.....	41
3.4. Interdisciplinaridade: Um olhar para Além dos Limites Disciplinares.	46
Capítulo IV- A Investigação-Ação como Metodologia Orientadora da Prática Pedagógica.....	50
4.1. Investigação- Ação: Um Caminho para a Transformação Educativa	50
4.2. Investigação- Ação Qualitativa	52
4.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	53
4.3.1. Entrevistas Informais	54
4.3.2. Observação Participante	55
4.3.3. Diários de Bordo.....	56
4.3.4. Registo Fotográfico	57
4.3.5. Artefactos Produzidos pelas Crianças	58
4.4. Métodos de Análise e Tratamentos de Dados	60
Parte II – Intervenção Pedagógica	62
Capítulo V – Prática Pedagógica em Contexto de Educação Pré-Escolar..	63
5.1. Contextualização da Prática Pedagógica.....	63
5.1.1. Caracterização do Meio Envolverte.....	64
5.1.2. Caracterização da Instituição Educativa.....	66
5.1.3. Caracterização da Sala da Educação Pré-Escolar.....	69
5.1.4. Caracterização do Grupo	78
5.1.5. Organização e Gestão do Tempo.....	81
5.2. Projeto de Investigação- Ação.....	84
5.2.1. Enquadramento e Intencionalidade Educativa	84
5.2.2. Questão de Investigação- Ação	85
5.2.3. Cronograma do Projeto de Investigação- Ação.....	86

7.1. Contextualização da Prática Pedagógica.....	146
7.1.1. Caracterização do Meio Envolvente.....	147
7.1.2. Caracterização da Instituição Educativa.....	149
7.1.3. Caracterização da Sala.....	151
7.1.4. Caracterização da Turma do 4.º ano.....	153
7.1.5. A Docente da Turma e a Carga Horária.....	155
7.2. Momentos de Aprendizagem.....	157
7.2.1. Quantos Queres? Quantas Ideias! Conectores discursivos em Construção Narrativa.....	158
7.2.2. Entre Tintas e Formas: a Descoberta do Círculo e da Circunferência.....	162
7.2.3. Defensores do Corpo Humano: Um Cartaz, Muitas Descobertas!	164
7.3. Projeto com a Comunidade Educativa.....	168
7.3.1. Corações que se Ouvem: Sentir, Partilhar, Incluir.....	168
7.4. Reflexão da Prática Pedagógica no 4.º ano.....	171
Considerações Finais.....	174
Referências Bibliográficas.....	176
Referências Normativas.....	187

Índice de Figuras

Figura 1: Estrutura organizacional	7
Figura 2: Organização das OCEPE	11
Figura 3: Matriz Curricular-base do 1.º CEB	14
Figura 4: Esquema concetual do PASEO	18
Figura 5: Esquema concetual alusivo às competências	19
Figura 6: Características para um grupo cooperativo	43
Figura 7: Freguesia do Imaculado Coração de Maria, Concelho do Funchal	64
Figura 8: Brasão da Freguesia do Imaculado Coração de Maria.....	65
Figura 9: Alguns espaços exteriores do infantário	68
Figura 10: Alguns espaços interiores do infantário	69
Figura 11: Área do tapete e dos blocos.....	71
Figura 12: Área da casa	72
Figura 13: Área da escrita.....	73
Figura 14: Área da expressão plástica	73
Figura 15: Área da biblioteca	74
Figura 16: Área dos jogos.....	75
Figura 17: Trabalhos expostos realizados pelas crianças	76
Figura 18: Exemplos de elementos pertencentes à sala.....	77
Figura 19: Espaço à entrada da sala.....	77
Figura 20: Género das crianças	78
Figura 21: Idades das crianças.....	79
Figura 22: Projeção inicial a simular estar dentro de uma nave.....	91
Figura 23: Visualização do vídeo sobre o sistema solar.....	92
Figura 24: Pintura da representação dos planetas em bolas de esferovite.....	94
Figura 25: Atividade da montagem do foguetão	95
Figura 26: Maquete do Sistema Solar concluída	95
Figura 27: Jogo das cadeiras.....	97
Figura 28: Montagem do puzzle.....	98
Figura 29: Pesquisa no livro de informações sobre o planeta Vénus	98
Figura 30: Realização da experiência.....	100
Figura 31: Registo individual	101
Figura 32: Registo da experiência	101

Figura 33: Puzzle do planeta Vénus finalizado	102
Figura 34: Construção do vulcão.....	104
Figura 35: Experiência do vulcão	106
Figura 36: Registo da experiência	107
Figura 37: Exemplo concluído do registo individual	107
Figura 38: Exemplo da ficha da consciência fonológica.....	108
Figura 39: Apresentação da peça.....	111
Figura 40: Freguesia de São Roque, Funchal.....	118
Figura 41: Brasão da Freguesia de São Roque.....	119
Figura 42: Espaço da sala do 1.º ano	123
Figura 43: Percentagem de alunos do género masculino e feminino do 1.º ano	125
Figura 44: Horário da turma do 1.º ano	127
Figura 45: Jogo “Desvenda com movimento”.....	130
Figura 46: Estratégia para a votação.....	133
Figura 47: Experiência da flutuabilidade e registo.....	134
Figura 48: Representação dos gráficos.....	136
Figura 49: Exploração das plantas.....	138
Figura 50: Representação livre da planta	139
Figura 51: Apresentação dos livros realizada pela convidada.....	141
Figura 52: Representação do ciclo de vida da planta	142
Figura 53: Freguesia da Sé	147
Figura 54: Brasão da freguesia da Sé	148
Figura 55: Sala de Aula do 4.º ano	152
Figura 56: Percentagem de alunos do género feminino e do género masculino do 4.º ano	154
Figura 57: Horário da turma do 4.º ano	156
Figura 58: Jogo do “Quantos queres?” utilizado	159
Figura 59: Imagem alusiva à história criada pela inteligência artificial.....	161
Figura 60: Carimbagem dos materiais.....	163
Figura 61: Apresentação do cartaz elaborado pela turma.....	166
Figura 62: Apresentação do livro	169
Figura 63: Atividades dinamizadas	170

Índice de Tabelas

Tabela 1 Rotina diária da sala do M.	83
Tabela 2 Horário das atividades de enriquecimento curricular	84
Tabela 3 Cronograma do projeto de I-A.....	87
Tabela 4 Sequência de atividades desenvolvidas no âmbito do projeto de I-A	89
Tabela 5 Diário de Bordo, R. Lopes, terça-feira, 7 de novembro de 2023.....	92
Tabela 6 Diário de Bordo, R. Lopes, terça-feira, 7 de novembro de 2023.....	93
Tabela 7 Diário de Bordo, R. Lopes, terça-feira, 28 de novembro de 2023.....	103
Tabela 8 Diário de Bordo, R. Lopes, segunda-feira, 13 de novembro de 2023	112
Tabela 9 Recursos da Freguesia de São Roque	120
Tabela 10 Diário de Bordo, R. Lopes, quarta-feira, 13 de março de 2024.....	130
Tabela 11 Diário de Bordo, R. Lopes, segunda-feira, 18 de março de 2024.....	132
Tabela 12 Diário de Bordo, R. Lopes, segunda-feira, 18 de março de 2024.....	135
Tabela 13 Organização da Instituição Educativa	150
Tabela 14 Diário de Bordo, R. Lopes, terça-feira, 22 de outubro de 2024	160
Tabela 15 Diário de Bordo, R. Lopes, segunda-feira, 28 de outubro de 2024.....	164
Tabela 16 Diário de Bordo, R. Lopes, segunda-feira, 4 de novembro de 2024	167

Lista de Apêndices no DVD-ROM

Pasta A - Relatório de Estágio

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

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

Pasta B – Prática Pedagógica I | Educação Pré-Escolar

Apêndice 1 – Planificações Semanais

Apêndice 2 – Diários de Bordo

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

Apêndice 1 – Planificações Semanais

Apêndice 2 – Diários de Bordo

Pasta D – Prática Pedagógica III | 4.º ano do 1.º CEB

Apêndice 1 – Planificações Semanais

Apêndice 2 – Diários de Bordo

Lista de Siglas

I-A: Investigação- Ação

PP: Prática Pedagógica

LBSE: Lei de Bases do Sistema Educativo

EPE: Educação Pré-Escolar

CEB: Ciclo do Ensino Básico

PASEO: Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

OCEPE: Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PP I: Prática Pedagógica I

AE: Aprendizagens Essenciais

PAFC: Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

AEC: Atividades de Enriquecimento Curricular

DAC: Domínio de Autonomia Curricular

ETI: Escola a Tempo Inteiro

TIC: Tecnologias da Informação e Comunicação

Introdução

O presente relatório representa uma etapa essencial na formação profissional na área da Educação, tendo como finalidade a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Reflete o culminar de dois anos de aprofundamento teórico e experiências práticas desenvolvidas no âmbito do mestrado. Estruturalmente, o relatório está dividido em duas grandes partes, a parte I, que se refere ao Enquadramento Teórico e Metodológico e a parte II, que incide na Intervenção Pedagógica, procurando articular de forma coerente a fundamentação científica com a vivência prática em contextos educativos reais.

A Parte I encontra-se organizada em quatro capítulos. O Capítulo I apresenta uma análise do sistema educativo português, contemplando a Lei de Bases, a gestão curricular, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), a organização do currículo no 1.º Ciclo, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e as Aprendizagens Essenciais (AE), bem como os princípios da Autonomia e Flexibilidade Curricular. O Capítulo II debruça-se sobre o papel do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, salientando a importância da planificação pedagógica como ferramenta de antecipação, gestão e ação educativa. No Capítulo III, são abordadas estratégias de intervenção na prática pedagógica, com especial enfoque no ensino experimental, no jogo e no lúdico, no trabalho cooperativo e na interdisciplinaridade enquanto práticas potenciadoras de aprendizagens significativas. Por fim, o Capítulo IV centra-se na Investigação-Ação, enquanto metodologia qualitativa de natureza reflexiva e transformadora, abordando os instrumentos de recolha e análise de dados utilizados ao longo da intervenção.

A Parte II incide sobre a componente prática desenvolvida em diferentes contextos educativos, organizada em três capítulos distintos. O Capítulo V refere-se à prática pedagógica em contexto de Educação Pré-Escolar (EPE), apresentando a caracterização do meio, da instituição e do grupo, os projetos realizados, os momentos de aprendizagem planeados e a respetiva reflexão crítica. O Capítulo VI retrata a prática no 1.º ano do 1.º Ciclo, seguindo uma estrutura semelhante: contextualização, experiências pedagógicas desenvolvidas, projeto com a comunidade educativa e reflexão da prática. Já o Capítulo VII descreve a intervenção pedagógica realizada no 4.º ano do 1.º Ciclo, seguindo a mesma linha de organização e análise.

Esta estrutura visa dar visibilidade a todo o percurso formativo, evidenciando a intencionalidade pedagógica, a fundamentação das decisões tomadas, a construção de práticas contextualizadas e a evolução do pensamento crítico-reflexivo. As considerações finais encerram o relatório, traduzindo as inquietações e conquistas deste processo formativo, marcado por desafios, aprendizagens e um profundo sentimento de realização pessoal e profissional.

Parte I. Enquadramento Teórico

Capítulo I – O Sistema Educativo em Portugal

1.1. Lei de Bases do Sistema Educativo

A organização curricular em Portugal assenta na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, mais conhecida como Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Esta legislação foi criada em 1986 no contexto da entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia, atualmente União Europeia, com o propósito de definir “o quadro geral do sistema educativo” (Lei n.º 46/86, p. 4) e estruturar os diferentes ciclos de ensino. Ao estabelecer os princípios e objetivos da educação, esta lei orienta a conceção e implementação dos currículos, assegurando a coerência e qualidade do ensino em todo o país (Lei n.º 46/86).

Neste sentido, o sistema educativo pode ser entendido como “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei n.º 46/86, p. 4). Assim, um dos princípios fundamentais trazidos por esta lei é a democratização e universalidade da educação, uma vez que declara que “Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura” (Lei n.º 46/86, p. 4), reforçando ainda a necessidade de assegurar uma “justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (Lei n.º 46/86, p. 4).

De acordo com o artigo 4.º da LBSE, o sistema educativo divide-se em três tipos de educação: a educação pré-escolar (EPE), a educação escolar e a educação extraescolar. A EPE tem um papel complementar e/ou supletivo em relação à educação familiar, estabelecendo com esta uma estreita colaboração (Lei n.º 46/86). Já a educação escolar abrange os ensinos básico, secundário e superior, incluindo modalidades especiais e atividades de ocupação dos tempos livres (Lei n.º 46/86). Por sua vez, a educação extraescolar engloba atividades como alfabetização, educação de base, aperfeiçoamento e atualização cultural e científica, podendo ocorrer em contextos formais ou não formais (Lei n.º 46/86).

No que diz respeito à EPE, esta destina-se a crianças entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico (Lei n.º 46/86). Importa salientar que a sua frequência é facultativa, cabendo à família um papel essencial neste processo (Lei n.º 46/86). Os objetivos da EPE estão descritos no artigo 5.º da LBSE e devem ser concretizados “de

acordo com conteúdos, métodos e técnicas apropriados, tendo em conta a articulação com o meio familiar” (Lei n.º 46/86, p. 6).

Relativamente à educação escolar, e em particular ao ensino básico, importa destacar que este é universal, obrigatório e gratuito, com uma duração de nove anos (Lei n.º 46/86). De acordo com a LBSE, o ensino básico está estruturado em três ciclos sequenciais: o primeiro com quatro anos, o segundo com dois anos e o terceiro com três anos (Lei n.º 46/86). Considerando o foco deste relatório, é relevante abordar aspetos específicos do 1.º ciclo do ensino básico (CEB). Neste nível de ensino, a abordagem pedagógica é globalizante e está a cargo de um professor único, que pode contar com apoio especializado em determinadas áreas (Lei n.º 46/86).

No que respeita à educação extraescolar, o seu principal objetivo é proporcionar a cada indivíduo a possibilidade de expandir os seus conhecimentos e desenvolver as suas capacidades, seja como complemento à formação escolar, seja como alternativa para suprir lacunas nesse percurso (Lei n.º 46/86). Dessa forma, pretende-se assegurar a continuidade do processo educativo ao longo da vida.

Face a esta análise, é essencial sublinhar que a LBSE continua a ser o principal documento orientador da organização e estruturação do sistema educativo em Portugal, estabelecendo os objetivos específicos para cada ciclo de ensino. No entanto, além desta legislação, existem outros documentos que também desempenham um papel na regulamentação e gestão da prática educativa.

1.2. O Currículo e Gestão Curricular em Portugal

De acordo com Marchão (2012), em Portugal, a necessidade de aprimorar a qualidade da EPE e do 1.º CEB tem sido impulsionada não apenas por políticas educativas que visam proporcionar respostas mais eficazes a nível educativo, formativo e social, mas também pelo empenho e reflexão dos próprios profissionais da educação. O objetivo passa por melhorar as práticas pedagógicas e os processos de ensino e aprendizagem nestas etapas iniciais.

Esta reflexão abrange diversos aspetos, sendo que o currículo tem sido um dos elementos centrais desse debate. Neste sentido, é crucial nos debruçarmos sobre o conceito de currículo. Como aponta Pacheco (2007), apesar de o currículo ter assumido um papel cada vez mais relevante no campo da educação, também gerou uma certa

ambiguidade terminológica, reflexo das diferentes perspectivas sobre o pensamento curricular.

Nesse sentido, é possível encontrar múltiplas definições do conceito de currículo. Pacheco (2007) explica que “O lexema currículo, proveniente do étimo latino *currere*, significa caminho, jornada, trajetória, percurso” (p. 15). Já Serra (2004), ao transpor este significado para o contexto educativo, define o currículo como “o percurso educativo que cada aluno iria traçando ao longo da sua vida escolar.” Além disso, a mesma autora refere que, entre as concepções mais comuns, encontramos a visão do currículo como o “elenco e sequência de matérias ou disciplinas propostas para todo o sistema escolar” (Serra, 2004, p. 26).

Em Portugal, surgiu o Decreto-Lei n.º 139/2012, que alinhado com a LBSE, define currículo como “o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente, articulados constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos, assim como outros princípios orientadores que venham a ser aprovados com o mesmo objetivo” (p. 3477).

Assim sendo, embora este conceito possa ter múltiplas interpretações devido à sua polissemia e ambiguidade, pode ser compreendido como o “núcleo definidor da existência da escola” (Roldão & Almeida, 2018, p. 7). Importa salientar que, apesar de abranger os elementos mencionados anteriormente, o currículo é, acima de tudo, aquilo que dele se constrói. A criatividade das escolas e dos seus intervenientes permite encará-lo sob diferentes perspectivas, para além daquelas impostas pelas teorias mais tradicionais (Serra, 2004).

Atualmente, é o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho que:

Define e estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (p. 2929).

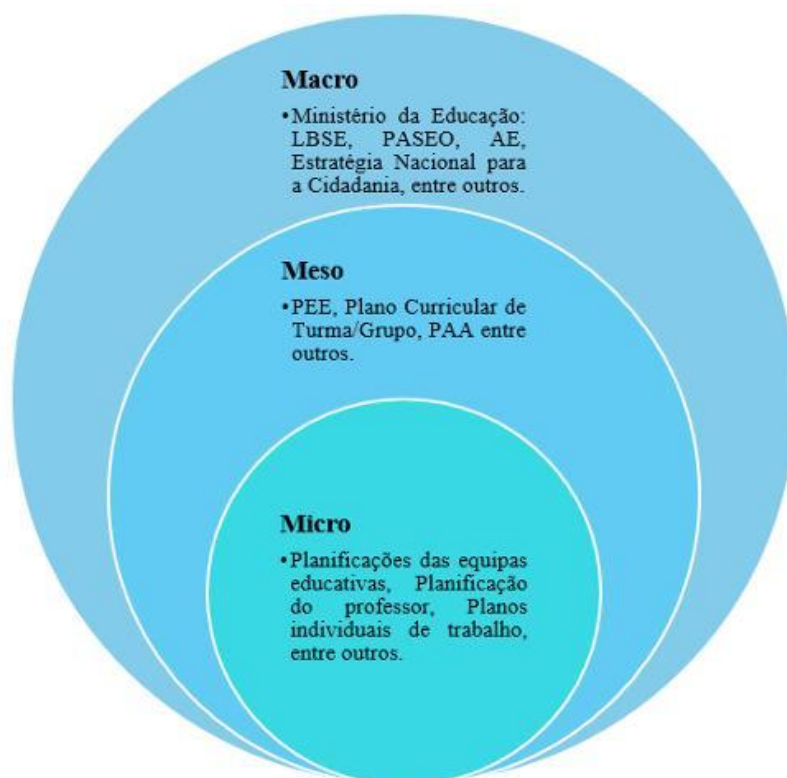
Neste sentido, para assegurar uma aprendizagem inclusiva e de qualidade, que permita a todos os alunos atingir as competências definidas no PASEO, é fundamental que “seja dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos” (DL n.º 55/2018, de 6 de julho, p. 2928).

Desta forma, o currículo do século XXI deve ser capaz de responder à diversidade dos alunos, implicando uma abordagem mais flexível e democrática. Nesse contexto, o professor, ao exercer a sua autonomia curricular, assume a responsabilidade de moldar o currículo às necessidades, interesses e particularidades de cada aluno.

Além disso, o desenvolvimento curricular não ocorre de forma isolada, sendo influenciado pela estrutura organizacional e pela gestão escolar, que operam em três níveis distintos: macro, meso e micro (Figura 1).

Figura 1

Estrutura organizacional



Nota. Cohen e Fradique, 2018.

A figura anterior ilustra essa organização em três níveis. O nível macro corresponde ao plano mais abrangente, no qual o Ministério da Educação é o principal interveniente, sendo responsável pela definição dos documentos orientadores do sistema educativo. No nível meso, encontram-se órgãos como o conselho pedagógico, os conselhos de turma e os departamentos curriculares, que representam as diretrizes e ideais de cada instituição de ensino. Já o nível micro diz respeito à concretização prática do currículo no contexto das turmas e grupos de alunos, através da elaboração de documentos mais ajustados à dinâmica específica de cada realidade educativa. Neste nível, os principais intervenientes são os professores e as equipas pedagógicas (Cohen & Fradique, 2018).

Concluindo, podemos ressaltar que ao longo dos anos, o conceito de currículo tem sido alvo de múltiplas interpretações, assumindo diferentes significados consoante a perspetiva adotada (Gaspar & Roldão, 2007). Enquanto alguns autores o definem como a “acumulação e organização dos saberes contidos nas matérias escolares”, outros veem-no como “o modo de pensamento e inquérito sobre os fenómenos do mundo” (Gaspar & Roldão, 2007, p. 20). Independentemente da perspetiva adotada, é fundamental que o currículo possua um carácter flexível, democrático e integrado, permitindo uma educação mais inclusiva e significativa.

1.3. Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar

A fase que antecede a entrada no Ensino Básico é crucial, sendo amplamente considerada um dos períodos mais marcantes no desenvolvimento infantil. É nos primeiros anos de vida que ocorre um processo acelerado de crescimento e interação psicossocial, influenciando significativamente a formação da criança (Franco, Almeida & Cabrita, 2014). Durante este período, a criança começa a construir a sua identidade, descobrindo-se a si própria através do fortalecimento das relações e do contacto com diferentes experiências de aprendizagem.

A EPE desempenha um papel complementar à educação familiar, estabelecendo uma colaboração estreita entre ambas. Constitui a base inicial do percurso educativo ao longo da vida e requer a organização da comunidade educativa para proporcionar às crianças experiências que favoreçam um desenvolvimento equilibrado, espontâneo e autónomo (Mendonça, 1997).

A frequência na EPE contribui para um desenvolvimento harmonioso, promovendo a formação da criança enquanto indivíduo livre, autónomo e solidário, facilitando a sua integração na sociedade (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro). Assim, a principal finalidade da EPE é estimular a aprendizagem e o desenvolvimento social da criança, preparando-a para o exercício da cidadania (Folque, 2012).

A Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, conhecida como Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar, estabelece a EPE como a primeira etapa da educação formal, reconhecendo o papel fundamental das famílias e do Estado na construção de um percurso educativo de qualidade. Esta legislação resulta de uma colaboração entre o Ministério da Educação e o Ministério da Solidariedade e Segurança Social, assegurando um quadro normativo próprio para esta etapa educativa (Ludovico, 2007).

Para apoiar a construção do currículo na educação infantil, foram elaboradas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar pelo Ministério da Educação e pela Direção-Geral da Educação. Este documento oficial tem como objetivo orientar a gestão dos princípios educativos na infância e está estruturado em três secções principais: o enquadramento geral, as áreas de conteúdo e a continuidade educativa e transições.

A secção do enquadramento geral das OCEPE está organizada em três grandes tópicos: os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, a intencionalidade educativa – construir e gerir o currículo e a organização do ambiente educativo. No que diz respeito aos fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, estes estabelecem uma base comum para a ação pedagógica, tanto na educação em creche como na valência de jardim de infância.

Já a intencionalidade educativa – construir e gerir o currículo realça o papel do educador como um agente pedagógico reflexivo, capaz de adaptar as suas práticas às características individuais de cada criança. Este processo ocorre em articulação com a comunidade educativa, através da implementação de diversas estratégias que favorecem essa colaboração. Por sua vez, a organização do ambiente educativo assume um papel essencial na criação de contextos que facilitem a aprendizagem e o desenvolvimento, tanto das crianças como dos educadores (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

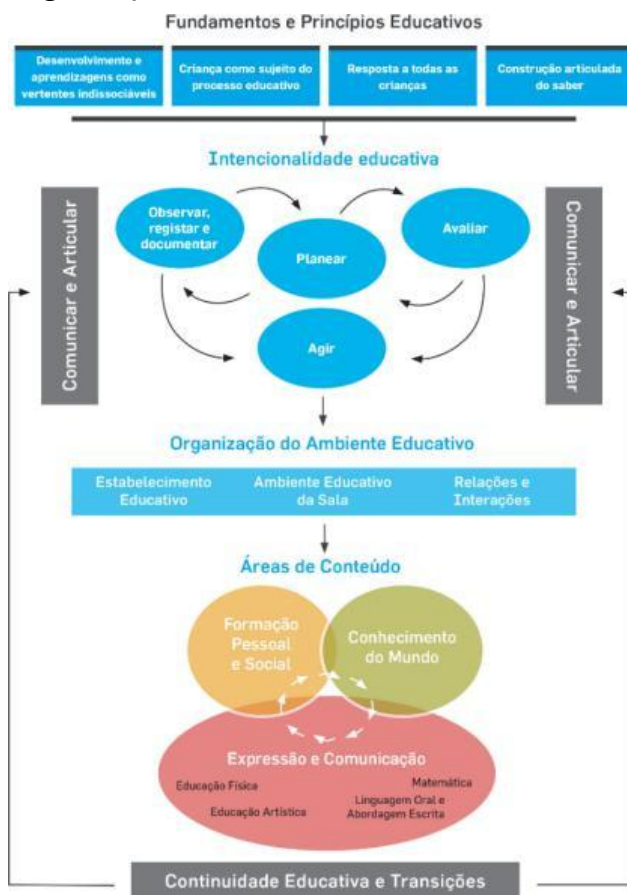
No que concerne à abordagem integrada das áreas do currículo, a secção das áreas de conteúdo está subdividida em três dimensões fundamentais: a formação pessoal e social, a expressão e comunicação e o conhecimento do mundo. Nesta lógica, a formação

peçoal e social tem um caráter transversal, refletindo-se em todas as práticas pedagógicas. Esta área incide no desenvolvimento de disposições, atitudes e valores que contribuem para a formação de cidadãos autónomos, solidários e conscientes. A área de expressão e comunicação inclui diversas formas de linguagem que permitem à criança interagir com os outros, compreender e representar o mundo que a rodeia. Esta área divide-se em quatro domínios essenciais: Educação Física, Educação Artística, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Matemática. Por fim, a área do conhecimento do mundo promove a exploração das diferentes áreas do saber de forma interligada, incentivando o questionamento e a descoberta ativa (Silva et al., 2016).

A última secção, relativa à continuidade educativa e transições, sublinha a necessidade de criar condições que facilitem a passagem das crianças para o 1.º CEB. O objetivo é garantir que essa transição ocorra de forma harmoniosa, permitindo que cada criança desenvolva plenamente as suas potencialidades ao longo do percurso no jardim de infância (Silva et al., 2016).

Com vista a resumir e estruturar a informação apresentada, as OCEPE incluem um esquema explicativo, que se encontra representado na Figura 2.

Figura 2
Organização das OCEPE



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

A organização das OCEPE evidencia a sua relevância como um recurso essencial para os educadores, permitindo-lhes desenvolver práticas educativas intencionais que favorecem o crescimento global das crianças. Neste sentido, a frequência na EPE assume um papel determinante, pois é através da participação ativa neste contexto que “se desenvolvem competências e destrezas, se aprendem normas e valores, se promovem atitudes úteis para o desenvolvimento das crianças, para a sua inserção social, para o seu sucesso na escola e para a sua cidadania presente e futura” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 10).

Embora as OCEPE não imponham um modelo pedagógico rígido, orientam para uma intervenção educativa de carácter construtivista e significativa. Assim, este documento não deve ser encarado como um roteiro a seguir ponto por ponto, mas sim como um conjunto de diretrizes flexíveis que podem e devem ser adaptadas às especificidades de cada grupo de crianças. O papel do educador de infância passa, portanto, por gerir e organizar este referencial de modo a responder às necessidades

individuais de cada criança, valorizando a sua singularidade. A implementação das OCEPE representa, sem dúvida, um marco fundamental na consolidação da identidade educativa da Educação Pré-Escolar.

Por fim, importa destacar o impacto das OCEPE na realização da minha Prática Pedagógica I (PP I), uma vez que desempenharam um papel crucial na conceção e concretização das planificações. Este documento serviu como um suporte orientador, facilitando o planeamento dos momentos de aprendizagem e a definição das estratégias pedagógicas a adotar. No entanto, concretizar os princípios das OCEPE na prática revelou-se, por vezes, desafiante. Um dos maiores desafios que senti foi encontrar formas de integrar propostas lúdicas que respeitassem simultaneamente os princípios orientadores das OCEPE - como a intencionalidade educativa, a centralidade da criança e a articulação dos saberes - e que se ajustassem às necessidades e interesses do grupo. Além disso, senti frequentemente a necessidade de orientação no que diz respeito à escolha e à abordagem dos conteúdos a trabalhar, para garantir que respeitava os objetivos definidos nas áreas de conteúdo. Estas dificuldades, embora desafiantes, tornaram-se também oportunidades de aprendizagem. Fui desenvolvendo uma maior capacidade de análise crítica das minhas decisões pedagógicas, aprendendo a planificar com uma intencionalidade mais consciente e a adaptar as propostas ao contexto real do grupo. Este processo ajudou-me a crescer enquanto futura profissional da educação, mais consciente dos princípios que sustentam uma prática pedagógica intencional, significativa e respeitadora do desenvolvimento da criança.

1.4. Organização Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A transição das crianças da EPE para o 1.º CEB ocorre num processo de adaptação que deve ser cuidadosamente articulado. Esta articulação é essencial para “contornarmos situações que gerem perturbações ao nível do desenvolvimento em algumas crianças” (Serra, 2004, p. 74). Os normativos legais preveem uma continuidade entre os dois níveis de ensino, garantindo que as aprendizagens iniciadas nas áreas de conteúdo das OCEPE sejam aprofundadas e consolidadas na organização curricular e nos programas do 1.º CEB. Assim, promove-se uma construção do conhecimento integrada e global, facilitando a progressão dos alunos.

A estrutura curricular do 1.º CEB distribui-se ao longo de quatro anos de escolaridade e inclui quatro componentes disciplinares principais: Português,

Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras. Estas componentes seguem programas curriculares estabelecidos pelo Ministério da Educação, que organizam os conteúdos por ano letivo, definindo as aprendizagens a serem desenvolvidas pelos docentes ao longo do ano.

Relativamente à carga horária semanal, o Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, estipula que, no 1.º e 2.º anos de escolaridade, os docentes devem assegurar um mínimo de sete horas para Português e Matemática, três horas para Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras, uma hora e meia para Apoio ao Estudo e uma hora para a Oferta Complementar. Esta Oferta Complementar, definida no âmbito do Projeto Educativo da escola, pode abranger áreas como Educação para a Cidadania, Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), ou outras temáticas que contribuam para o desenvolvimento dos alunos. No 3.º e 4.º anos, a distribuição horária mantém-se semelhante, com a diferença de que a disciplina de Inglês passa a ser obrigatória, com uma carga mínima de duas horas semanais. No total, os docentes devem cumprir entre 22,5 e 25 horas letivas semanais nos primeiros dois anos e entre 24,5 e 27 horas semanais nos dois últimos anos do ciclo. O mesmo Decreto-Lei prevê ainda a possibilidade de introduzir o Inglês nos 1.º e 2.º anos, integrado na componente da Oferta Complementar.

Esta organização curricular do 1.º CEB, descrita acima, encontra-se estruturada nas matrizes curriculares-base, que estabelecem a distribuição do tempo letivo por área disciplinar. Abaixo, na Figura 3 apresenta-se a matriz curricular-base do 1.º CEB, conforme definido pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, de âmbito nacional. Importa referir que, na Região Autónoma da Madeira, esta matriz foi adaptada pelo Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho. Embora a estrutura seja semelhante, a legislação regional enquadra e contextualiza a sua aplicação, atendendo às especificidades educativas do território.

Figura 3
Matriz Curricular-base do 1.º CEB

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

Nota. Retirado do Decreto-Lei N.º 55/2018 de 6 de julho.

A disciplina de Português segue um programa estruturado por anos de escolaridade, estabelecendo a progressão dos conteúdos e definindo as AE. Estas metas orientam os objetivos a alcançar, especificando os conhecimentos e as competências que os alunos devem desenvolver e aprofundar ao longo do percurso escolar. Importa destacar que o programa está alinhado com as AE, garantindo maior coerência e consistência na aprendizagem (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015).

No 1.º CEB, a área do Português organiza-se em quatro domínios principais: Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática. O ensino desta disciplina assume um papel fundamental, uma vez que “assenta no facto de o estudo escolar da língua materna conduzir a aprendizagens que se irão revelar úteis na frequência de qualquer outra disciplina do currículo do aluno e ainda pela vida fora” (Sá, 2004, p. 7). Assim, o desenvolvimento das competências de comunicação e expressão nesta fase da escolaridade é essencial para sustentar futuras aprendizagens.

No que diz respeito à Matemática, o programa integra um referencial normativo de aplicação obrigatória para professores e escolas. Este documento define as aprendizagens essenciais e estruturam a abordagem ao ensino da disciplina (Bivar,

Grosso, Oliveira & Timóteo, 2013). No 1.º CEB, a Matemática divide-se em três domínios fundamentais: Números e Operações, Geometria e Medida, e Organização e Tratamento de Dados. As AE detalham ainda subdomínios específicos, que devem ser trabalhados pelo docente de forma contínua, revendo objetivos gerais e descritores à luz dos pré-requisitos e das características individuais dos alunos (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2012). É essencial que o professor, para trabalhar a área de Matemática, tenha sempre em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, isto é, as suas experiências e aprendizagens anteriores, garantindo que a construção dos novos conceitos matemáticos parte de uma base sólida.

No que toca à disciplina de Estudo do Meio, esta está estruturada em seis blocos, organizados de forma sequencial e distribuídos ao longo dos anos de escolaridade. No entanto, a abordagem destes blocos não necessita de seguir rigorosamente a ordem proposta pelo programa, uma vez que “os professores deverão recriar o programa, de modo a atender aos diversificados pontos de partida e ritmos de aprendizagem dos alunos, aos seus interesses e necessidades e às características do meio local” (Ministério da Educação, 2004, p. 102). Assim, cabe ao docente adaptar o nível de aprofundamento dos conteúdos, ajustando-os às especificidades de cada aluno.

Relativamente às Expressões Artísticas e Físico-Motoras, estas abrangem a Expressão e Educação: Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica. O programa organiza-se em torno destas áreas, estruturando os conteúdos de forma distribuída ao longo dos anos de escolaridade. Embora sejam consideradas áreas transversais no currículo, por vezes parece existir uma tendência para lhes ser atribuída menor atenção, sobretudo face à centralidade atribuída ao ensino do Português e da Matemática. No entanto, considero que estas expressões desempenham um papel essencial no desenvolvimento global das crianças, pois oferecem múltiplas formas de interpretar o mundo, de comunicar e de expressar sentimentos e emoções. Por isso, entendo que deveriam merecer uma valorização mais evidente no contexto educativo.

No que se refere à estrutura do Programa de Expressões Artísticas e Físico-Motoras, estes organizam-se por blocos temáticos, em vez de seguirem uma divisão por anos de escolaridade. Esta abordagem dificulta a consulta por parte dos docentes, pois não permite uma perceção clara das competências específicas de cada ano letivo. Para encontrar as aprendizagens esperadas para um determinado ano, é necessário percorrer os conteúdos distribuídos pelos quatro anos ao longo dos diferentes blocos. Assim, uma

reorganização do programa, estruturando os conteúdos por anos de escolaridade, poderia facilitar a sua utilização e tornar a planificação dos docentes mais eficaz.

Sem dúvida que os programas do 1.º CEB promovem um desenvolvimento integral dos alunos. Através destes, os estudantes têm a oportunidade de vivenciar experiências de aprendizagem significativas, ativas, diversificadas, socializadoras e integradas, garantindo-lhes o direito ao sucesso escolar (Monteiro, Queirós & Moreira, 1994). Neste contexto, o docente assume um papel fundamental enquanto gestor do currículo, devendo ajustá-lo à realidade de cada turma e ao perfil dos alunos, assegurando que as aprendizagens essenciais são adquiridas de forma eficiente pelos alunos.

Antes de aprofundar cada um dos documentos que compõem o quadro curricular do 1.º CEB, importa destacar que a Matriz Curricular, o PASEO, as AE e a Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC) são instrumentos interligados e complementares. Estes documentos não devem ser entendidos como elementos isolados, mas sim como partes integrantes de uma visão curricular coerente e articulada, que visa promover aprendizagens significativas, integradas e centradas no desenvolvimento global dos alunos. Assim, a apresentação dos conteúdos a seguir procura respeitar essa articulação, evidenciando como cada documento contribui para a construção de um currículo mais flexível, inclusivo e orientado para o perfil de competências desejado no final da escolaridade obrigatória.

1.4.1. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

No mundo atual, fortemente marcado pelo avanço do conhecimento e da tecnologia, a educação enfrenta desafios constantes, resultantes do crescimento exponencial da informação a nível global (Martins, Gomes, Brocardo, Pedroso, Carillo, Silva, Encarnação, Horta, Calçada, Nery & Rodrigues, 2017).

Partindo do princípio de que “a educação e a formação são alicerces fundamentais para o futuro das pessoas e do país” (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, p. 15484), o XXI Governo Constitucional tem apostado na promoção de uma educação de qualidade para todos, procurando responder às exigências que se têm imposto ao longo do tempo. Neste contexto, “questões relacionadas com identidade e segurança, sustentabilidade, interculturalidade, inovação e criatividade estão no cerne do debate atual” (Martins et al., 2017, p. 7). Assim, a escola, enquanto espaço de aprendizagem e desenvolvimento de

competências, deve reconfigurar-se para dar resposta a estas novas exigências, que resultam da constante evolução da sociedade (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho).

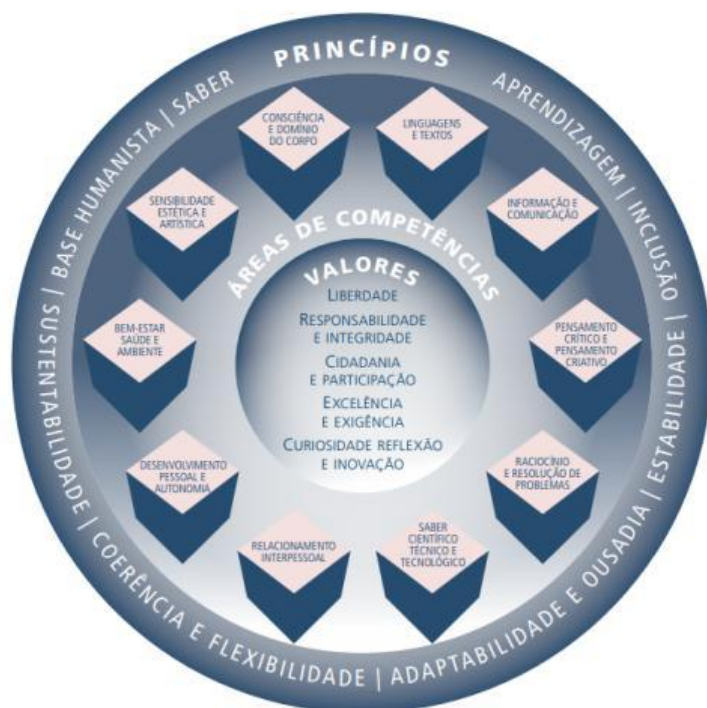
Foi neste sentido que surgiu o Despacho n.º 9311/2016, de 21 de julho, com o propósito de preparar as crianças e os jovens para os desafios de um futuro marcado pela incerteza e pela imprevisibilidade. Este despacho impulsionou a criação de um grupo de trabalho responsável pela definição de um perfil que integre todas as aprendizagens essenciais ao longo dos doze anos de escolaridade obrigatória, estabelecendo, simultaneamente, uma intencionalidade educativa associada à gestão do currículo.

Após este período, foi homologado o Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, que aprova o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Este documento surge como um “referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas” (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, p. 15484). Assim, o PASEO estabelece-se como um “documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular” (Martins et al., 2017, p. 8).

Enquanto quadro orientador, este perfil promove valores fundamentais como “a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia” (Martins et al., 2017, p. 5). Além disso, procura estabelecer um equilíbrio entre conhecimento, compreensão, criatividade e pensamento crítico, contribuindo para a formação de cidadãos autónomos, responsáveis e participativos (Martins et al., 2017).

No que toca à sua estrutura, o documento organiza-se em quatro pilares fundamentais: Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências. Primeiramente, são destacados os princípios e a visão que orientam a ação educativa. Posteriormente, são apresentados os valores e as competências que devem ser desenvolvidas ao longo da escolaridade. Para melhor compreender esta organização, apresenta-se de seguida um esquema conceptual que sintetiza a estrutura do PASEO e a interligação entre os seus pilares fundamentais (Figura 4).

Figura 4
Esquema conceitual do PASEO



Nota. Retirado de Martins et al., (2017, p. 11).

No que consiste aos Princípios do PASEO, estes assumem um papel fundamental, pois dão sentido e sustentam “cada uma das ações relacionadas com a execução e a gestão do currículo na escola, em todas as áreas disciplinares” (Martins et al., 2017, p. 9). O documento define oito princípios orientadores: “(A) Base humanista; (B) Saber; (C) Aprendizagem; (D) Inclusão; (E) Coerência e flexibilidade; (F) Adaptabilidade e ousadia; (G) Sustentabilidade; (H) Estabilidade” (Martins et al., 2017, pp. 13-14).

Relativamente, à Visão, que decorre desses princípios, traduz aquilo que se pretende para os jovens ao concluírem a escolaridade obrigatória (Martins et al., 2017). Esta perspetiva integra objetivos que se interligam e se reforçam mutuamente, promovendo um modelo educativo que valoriza tanto a qualificação individual como a construção de uma cidadania ativa e democrática. Assim, procura-se formar cidadãos com múltiplas literacias, livres, autónomos e responsáveis, que tenham plena consciência de si próprios e do mundo que os rodeia. Além disso, incentiva-se o pensamento crítico e autónomo, o respeito pela dignidade humana e a rejeição de qualquer forma de discriminação ou exclusão social (Martins et al., 2017).

Os Valores assumem um papel essencial enquanto princípios orientadores que definem quais os comportamentos e ações considerados apropriados ou desejáveis. Neste contexto, os valores são entendidos como referências éticas que se refletem na forma como os indivíduos agem e justificam as suas escolhas e atitudes (Martins et al., 2017). Assim, no PA, destacam-se valores como: “Responsabilidade e integridade; Excelência e exigência; Curiosidade, reflexão e inovação; Cidadania e participação; Liberdade” (Martins et al., 2017, p. 17).

Já as Áreas de Competências constituem o eixo central do PASEO, sendo concebidas como “combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes” (Martins et al., 2017, p. 19), fundamentais para a atuação do indivíduo em diferentes contextos. Estas competências abrangem múltiplas dimensões, incluindo aspetos cognitivos e metacognitivos, sociais e emocionais, físicos e práticos. Além disso, é importante destacar que “envolvem conhecimento (factual, concetual, processual e metacognitivo), capacidades cognitivas e psicomotoras, atitudes associadas e habilidades sociais e organizacionais e valores éticos” (Martins et al., 2017, p. 9).

Figura 5

Esquema concetual alusivo às competências



Nota. Retirado de Martins et al., (2017, p. 19).

As Áreas de Competências interligam-se e complementam-se mutuamente, sem que exista qualquer tipo de hierarquia entre elas. Além disso, nenhuma delas corresponde diretamente a uma área curricular específica, uma vez que cada área de ensino exige a mobilização de diversas competências, tanto a nível teórico como prático.

Seguindo essa lógica, o PASEO define as seguintes Áreas de Competências: “Linguagens e textos; Informação e Comunicação; Raciocínio e resolução de problemas; Pensamento crítico e pensamento criativo; Relacionamento interpessoal; Desenvolvimento pessoal e autonomia; Bem-estar, saúde e ambiente; Sensibilidade

estética e artística; Saber científico, técnico e tecnológico; Consciência e domínio do corpo” (Martins et al., 2017, p. 19).

Dessa forma, importa reforçar que o PASEO não tem como objetivo uniformizar a aprendizagem dos alunos. Pelo contrário, pretende servir de “matriz que orienta a tomada de decisão no âmbito do desenvolvimento curricular, consistente com a visão de futuro definida como relevante para os jovens portugueses do nosso tempo” (Martins et al., 2017, p. 10).

Tendo em vista facilitar a análise curricular por parte dos professores, foi desenvolvido um outro documento complementar: as Aprendizagens Essenciais. Enquanto o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória define as competências que os alunos devem desenvolver ao longo da escolaridade obrigatória, as Aprendizagens Essenciais especificam como essas competências podem ser trabalhadas em cada área curricular.

1.4.2. Aprendizagens Essenciais

As AE foram homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. De acordo com este despacho, um ensino de qualidade exige aprendizagens significativas, que se concretizam através da consolidação de conteúdos e do desenvolvimento de competências. O documento reconhece, no entanto, que o currículo anteriormente em vigor apresentava uma carga excessiva de conteúdos, o que comprometia a qualidade do ensino-aprendizagem, dificultando a consolidação dos conhecimentos e a diferenciação pedagógica. Assim, tornou-se necessária uma “reorganização curricular”, articulada com o PASEO, na qual “foram identificadas aprendizagens essenciais, que permitissem uma efetiva flexibilização e gestão curriculares por parte das escolas e dos docentes” (Despacho n.º 6944-A/2018, p. 19734-(2)).

Foi com este objetivo que surgiram as AE, documentos fundamentais para a prática docente, pois constituem a base das planificações e estabelecem os conhecimentos, capacidades e atitudes que os alunos devem adquirir em cada ano de escolaridade. Além disso, para cada conteúdo a trabalhar, são definidas ações estratégicas de ensino, alinhadas com o PASEO, que orientam e facilitam a ação pedagógica, promovendo o desenvolvimento das áreas de competências previstas neste perfil.

Segundo o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, as AE correspondem a um conjunto de:

conhecimentos a adquirir, reconhecidos como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, unidos conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação (p. 2930).

Desta forma, as aprendizagens adquiridas pelos alunos ao longo do seu percurso escolar, através do currículo, têm como principal objetivo garantir que estes “adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (DL n.º 55/2018, de 6 de julho, p. 2929).

Em suma, importa destacar o papel fundamental das Aprendizagens Essenciais na concretização das minhas Práticas Pedagógicas no 1.º CEB, uma vez que foram um elemento central na elaboração das planificações. Serviram, assim, como um recurso essencial para a definição de estratégias em cada área de ensino, permitindo assegurar o desenvolvimento das competências nos alunos.

1.5. Autonomia e Flexibilidade Curricular

Nos últimos anos, as escolas e os professores têm estado inseridos num contexto de constantes reformas, onde se verificam tensões entre centralização e descentralização, bem como divergências entre os discursos sobre autonomia e a realidade das práticas mais condicionadas. É relevante destacar que a autonomia foi um elemento central na primeira fase da gestão democrática, ao conferir maior liberdade às escolas na definição do seu projeto educativo, na organização do currículo e na gestão de recursos, permitindo-lhes responder melhor às especificidades do seu contexto. No entanto, nem sempre essa autonomia foi acompanhada de uma efetiva descentralização do poder ou de alterações estruturais profundas na organização escolar, o que, segundo Lima (2011), resultou numa autonomia mais formal do que real, limitada por uma forte presença da administração central e por constrangimentos legais e burocráticos.

Em Portugal, a evolução dos modelos de gestão escolar tem sido influenciada por fatores como a necessidade de racionalização dos recursos públicos, o reforço da prestação de contas e as orientações das políticas educativas europeias, que incentivam uma maior autonomia das escolas com vista à melhoria da qualidade educativa. Embora o sistema continue a apresentar características de uma administração centralizada, observa-se uma crescente tendência para a desconcentração administrativa, através da transferência de algumas competências para os agrupamentos e para as autarquias locais. Esta mudança reflete uma preocupação progressiva com a valorização da autonomia das escolas, enquanto condição necessária para uma gestão mais participada, contextualizada e pedagógica.

Foi neste contexto que surgiu o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), promulgado pelo Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. Este projeto confere às escolas e aos professores uma maior flexibilidade na gestão do currículo, permitindo-lhes assumir decisões curriculares e implementar iniciativas que promovam uma educação mais ajustada às necessidades dos alunos (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho). Esta autonomia é um elemento essencial para a gestão escolar, pois possibilita que cada escola estabeleça estratégias e medidas adaptadas às suas especificidades e necessidades.

Na fase inicial, enquanto projeto-piloto, o PAFC permitiu explorar e compreender o impacto desta abordagem na aprendizagem dos alunos. Durante este período experimental, participaram diversas escolas, envolvendo apenas turmas de anos iniciais de ciclo (1.º, 5.º e 7.º anos), de nível de ensino (10.º ano) e do 1.º ano de formação de cursos profissionais. A adesão voluntária das escolas foi essencial, não só para testar a viabilidade do projeto, mas também para construir uma base sólida de experiência e conhecimento.

Após esta fase experimental, em 2018, foi publicado o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, um marco importante que nos leva a refletir sobre os desafios inerentes a uma mudança estrutural na educação. Este documento consolidou o PAFC e permitiu a sua expansão, conferindo às escolas a possibilidade de gerir até 25% da carga horária semanal das matrizes curriculares-base. Posteriormente, em 2019, a Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, veio reforçar esta autonomia, permitindo “uma gestão superior a 25% das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário” (p. 2954).

Esta abordagem representa um avanço significativo, pois dá aos professores mais liberdade para reorganizar os espaços e os tempos de trabalho, incentivando-os a desenvolver estratégias e atividades que promovam a inteligência, a autonomia solidária e a participação ativa dos alunos na gestão do quotidiano da sala de aula (Cosme, 2018).

Deste modo, é possível reconhecer que as reformas educativas em Portugal têm vindo a reforçar a autonomia das escolas, permitindo-lhes uma maior liberdade na gestão dos seus recursos e na definição das suas políticas educativas. No entanto, a descentralização nem sempre se traduz numa verdadeira autonomia. Muitas escolas continuam a enfrentar desafios significativos, nomeadamente a escassez de recursos financeiros e humanos, o que limita a sua capacidade de implementar as suas próprias estratégias pedagógicas. Para além disso, as diretrizes definidas ao nível da administração central continuam a moldar o grau de flexibilidade e inovação que os estabelecimentos de ensino conseguem efetivamente concretizar.

Embora as mudanças estruturais e as políticas educacionais desempenhem um papel relevante na transformação do sistema educativo, é igualmente fundamental reconhecer o impacto decisivo dos professores no processo de ensino e aprendizagem. De facto, como refere Oliveira-Formosinho (2009), as sucessivas reformas têm, por vezes, contribuído para que os docentes se sintam afastados do processo de mudança, assumindo um papel mais técnico e menos participativo. No entanto, os professores são agentes fundamentais na construção e desenvolvimento do currículo, sendo indispensável valorizá-los e envolvê-los ativamente nas decisões pedagógicas, dentro de um sistema educativo mais amplo que também condiciona a sua atuação.

Conclui-se que, “neste mundo em mudança, parece-nos que a AFC surge como uma janela de oportunidades para a escola (e seus autores)” (Cohen & Fradique, 2018, p. 20). Esta abordagem permite integrar novas metodologias de ensino, facilitando uma adaptação mais eficaz às necessidades dos alunos. Ao apropriar-se deste modelo, as escolas podem implementar estratégias pedagógicas mais dinâmicas, promovendo um ensino mais significativo para os alunos. Neste sentido, cabe aos professores selecionar os métodos e abordagens mais adequados para garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos, competências e valores essenciais ao seu desenvolvimento, de acordo com as orientações do PASEO (Cohen & Fradique, 2018).

Capítulo II – O Papel do Educador/ Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O segundo capítulo deste relatório centra-se na reflexão sobre o papel do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico, destacando as suas responsabilidades, desafios e impacto no desenvolvimento das crianças. Para além disso, explora a importância da planificação pedagógica como um instrumento essencial na organização do ensino, permitindo ao docente antecipar, gerir e agir de forma estratégica no processo educativo. Ao longo do capítulo, são analisadas as competências e características fundamentais destes profissionais, bem como a necessidade de adaptação às necessidades dos alunos e à realidade da sala de aula. Além disso, discute-se a planificação em diferentes níveis – longo, médio e curto prazo – sublinhando-se a importância de uma abordagem flexível para garantir uma prática pedagógica eficaz e ajustada às exigências do contexto escolar.

2.1. O Papel do Educador de Infância

A educação pré-escolar representa uma fase essencial no percurso educativo da criança, dado que estabelece as bases para aprendizagens futuras. O educador de infância assume um papel central na criação de um ambiente seguro e enriquecedor, que favoreça o desenvolvimento global das crianças. De acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, este profissional “concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (p. 5572). Assim, as crianças são incentivadas a participar ativamente na estruturação do seu dia, alternando entre atividades planeadas, escolhidas e imaginadas por elas próprias, o que estimula o desenvolvimento de competências como a comunicação e a criatividade.

A interação com o adulto desempenha um papel essencial no processo de descoberta da criança, fornecendo-lhe o suporte necessário para explorar o mundo, testar novas ideias e desenvolver capacidades fundamentais para o seu crescimento e aprendizagem (Oliveira et al., 2021). Desde o nascimento, a criança constrói ativamente o seu conhecimento, absorvendo informação, estabelecendo relações e dando significado ao meio que a rodeia. Neste sentido, o educador assume a função de mediador,

estimulando a curiosidade natural da criança e orientando-a no seu percurso. Como referem Sampaio et al. (2014), o educador deve:

Questionar, apoiar, mediar, incentivar a descoberta da essência da criança e diversificar os caminhos que esta pode seguir em cada etapa da sua vida, seja um interesse, uma conquista, uma alteração familiar, um conflito com pares ou até mesmo um dia menos feliz. (p. 50)

Deste modo, a mediação pedagógica revela-se imprescindível para que a criança possa aprender de forma significativa. Além disso, respeitar a individualidade de cada criança é determinante para que esta se expresse livremente e se sinta valorizada. Ademais, ao proporcionar experiências diversificadas, o educador permite que a criança explore os seus interesses e desenvolva competências em múltiplas áreas, promovendo um crescimento equilibrado e holístico.

“O papel ativo da criança não corresponde a um papel passivo do/a educador/a, que tem também um papel ativo de orientação, sem ser diretivo, nem transmissivo” (Oliveira et al., 2021, p. 29). Assim, o educador assume uma função essencial no acompanhamento das aprendizagens, incentivando cada criança a alcançar níveis de desenvolvimento que dificilmente atingiria sozinha. Para isso, deve prestar apoio individualizado, ajustar as atividades às capacidades de cada criança e fomentar a aprendizagem cooperativa, promovendo momentos de partilha e colaboração entre pares. A observação e avaliação contínuas do progresso infantil são determinantes para garantir que as propostas pedagógicas sejam desafiadoras, motivadoras e adequadas ao seu nível de desenvolvimento. Estas práticas permitem não só acompanhar a evolução das crianças, mas também identificar eventuais dificuldades e definir estratégias de intervenção.

Neste sentido, Oliveira et al. (2021) salientam a importância de ouvir atentamente as crianças e defendem a necessidade de um currículo flexível e ajustável, de forma a responder às particularidades de cada uma. Ao diversificar as estratégias pedagógicas, o educador promove um ambiente inclusivo, onde todas as crianças se sentem reconhecidas e apoiadas. Este princípio contribui para uma experiência educativa mais enriquecedora, baseada no respeito, na aceitação e na cooperação.

Além do contacto direto com as crianças, cabe também ao educador organizar o ambiente educativo, garantindo que este seja acolhedor, estimulante e inclusivo. O espaço deve favorecer a exploração, a criatividade e o desenvolvimento de múltiplas competências. Paralelamente, é essencial que a gestão do tempo letivo contemple um equilíbrio entre diferentes ritmos e tipos de atividades, proporcionando momentos de aprendizagem diversificados: individuais, em pares, em pequenos grupos e em grande grupo. Como referem Silva et al. (2016), o tempo educativo deve “contemplar de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações - individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo - e permitir oportunidades de aprendizagem diversificadas” (p. 27).

A forma como o educador organiza o ambiente educativo e conduz as suas práticas pedagógicas assenta numa intencionalidade bem definida, que exige uma reflexão cuidada sobre os objetivos e significados subjacentes às suas ações. Esse processo reflexivo assenta num ciclo contínuo e interativo – observar, planear, agir e avaliar –, permitindo ao educador tomar decisões informadas e ajustá-las às características e necessidades das crianças.

Através de uma observação atenta das atividades e interações das crianças, o educador obtém informações valiosas sobre os seus interesses, ritmos e estilos de aprendizagem. Com base nessas perceções, pode adaptar estratégias pedagógicas, selecionar materiais e recursos mais adequados e garantir que cada criança tenha experiências de aprendizagem significativas e enriquecedoras.

De um modo geral, o educador de infância assume um papel determinante no crescimento e na preparação das crianças para os desafios futuros, proporcionando-lhes bases sólidas para o seu desenvolvimento. Uma educação pré-escolar de qualidade constitui um alicerce essencial para o percurso escolar e para o sucesso contínuo dos alunos no 1.º CEB.

A experiência vivida ao longo da minha PP I permitiu-me compreender de forma concreta o papel do educador de infância na construção de um ambiente educativo intencional e significativo. Tal como defendem diversos autores, como Martins et al. (2016) a criança deve assumir um papel ativo na sua aprendizagem, e cabe ao educador criar oportunidades para que esta explore, questione e descubra o mundo que a rodeia.

Foi com esta premissa que orientei a minha prática, garantindo que as crianças não fossem meras recetoras de conhecimento, mas antes protagonistas do seu percurso educativo.

Desde o início, procurei escutar atentamente as crianças e observar as reações manifestadas e o envolvimento nas atividades propostas, procurando identificar os seus interesses e preferências. Através da observação direta e do contacto diário, fui percebendo que demonstravam maior entusiasmo por atividades práticas e manipulativas, bem como por momentos de escuta e exploração de histórias. Estas informações permitiram-me planear propostas pedagógicas mais adequadas e alinhadas com aquilo que despertava naturalmente a curiosidade do grupo. Para tal, recorri a uma diversidade de estratégias, desde o trabalho individual e em pequenos grupos até atividades em grande grupo, experiências diretas e exploração ativa de conceitos. Esta diversidade revelou-se essencial para promover uma aprendizagem mais rica e integrada, respeitando os diferentes ritmos e formas de aprender de cada criança.

Além disso, a mediação foi sempre uma prioridade na minha atuação. Em vez de adotar uma postura diretiva, incentivei a construção autónoma do conhecimento, fornecendo apenas os estímulos e desafios necessários para que as crianças refletissem e chegassem às suas próprias conclusões. Ao longo das atividades, tive o cuidado de envolver todas as crianças nas questões colocadas, permitindo-me aferir se as aprendizagens estavam a ser significativas para todos. Esta estratégia ajudou-me a perceber melhor as necessidades individuais e a ajustar a minha abordagem pedagógica em conformidade.

Outro aspeto relevante foi a reorganização do espaço educativo. Em algumas atividades, alterei a disposição das mesas, optando por uma configuração em “U”. Esta mudança revelou-se particularmente eficaz em experiências e explorações conjuntas, pois permitiu que todas as crianças tivessem uma visão equitativa do que estava a acontecer no centro da sala. A organização do espaço mostrou-se, assim, um fator determinante para a atenção e concentração do grupo, reforçando a importância de um ambiente educativo pensado estrategicamente.

Com esta prática, pude perceber na primeira pessoa o impacto de um currículo flexível, adaptável e centrado na criança. Senti que, ao diversificar as experiências e ao proporcionar um ambiente de aprendizagem dinâmico e envolvente, consegui estimular

o desenvolvimento de competências em várias áreas, indo ao encontro de uma perspectiva holística da educação pré-escolar.

Em síntese, a minha PP II permitiu-me validar na prática os princípios fundamentais da educação de infância, mostrando-me que um educador reflexivo, atento e intencional pode fazer a diferença na forma como as crianças aprendem e se desenvolvem. Foi uma experiência enriquecedora que reforçou a minha convicção na importância de um ensino baseado na escuta ativa, na mediação e na adaptação às necessidades e interesses de cada criança.

2.2. O Papel do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O professor do 1.º Ciclo assume um papel fundamental no processo de transição das crianças da EPE para o 1.º CEB. Para além da adaptação a um novo espaço físico, esta mudança implica também uma transformação na abordagem pedagógica e nas expectativas associadas à aprendizagem. Assim, é essencial que o professor tenha em consideração as vivências anteriores dos alunos, bem como as suas necessidades, de modo a garantir uma integração harmoniosa e bem-sucedida.

A aprendizagem é um percurso individual e contextualizado, no qual cada criança interpreta e assimila o conhecimento com base nas suas experiências únicas. O modo como os alunos mobilizam os saberes adquiridos influencia significativamente o seu desenvolvimento escolar. Como afirmam Lopes e Silva (2010), para criar um ambiente favorável à aprendizagem e ao sucesso escolar, o professor deve ter em conta os conhecimentos prévios que os alunos trazem consigo para a sala de aula. Assim, um dos grandes desafios do docente passa por ajustar as suas metodologias às diferentes características, interesses e ritmos de aprendizagem dos seus alunos.

“Se é o currículo que define o que deve ser ensinado, é a didática que reinventa as formas como se promove a aprendizagem” (Young, 2014, citado por Cosme et al., 2021, p. 31). A qualidade do ensino está, assim, diretamente relacionada com a forma como o professor organiza e dinamiza as experiências educativas. Para além da seleção dos conteúdos, importa criar oportunidades de aprendizagem que envolvam os alunos ativamente, estimulando o pensamento crítico, a autonomia e a aplicação criativa do conhecimento. Para isso, o professor deve manter uma postura reflexiva, aberta ao diálogo

e à experimentação, ajustando continuamente as suas estratégias pedagógicas (Alarcão, 1996).

Enquanto cogestor do currículo, o professor contribui para o seu enriquecimento, integrando abordagens pedagógicas diversificadas e métodos inovadores. Como referem Cohen e Fradique (2018), “o professor, enquanto cogestor do currículo, assume um papel importante no seu enriquecimento, imprimindo outras perspetivas que permitem fomentar um ensino de qualidade e sucesso para todos” (p. 64).

De acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001, o perfil do professor do 1.º CEB assenta numa prática pedagógica globalizante, que exige a mobilização de conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos, bem como a capacidade de refletir sobre a prática, colaborar com outros profissionais e participar ativamente na vida da escola. A sua função vai além da simples transmissão de conhecimento, abrangendo também a responsabilidade de criar ambientes de aprendizagem estimulantes e desafiadores, que favoreçam o desenvolvimento de competências essenciais.

A avaliação, neste contexto, deve ser entendida como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. A utilização de estratégias diversificadas permite aferir o progresso dos alunos e ajustar o ensino às suas necessidades, garantindo um acompanhamento eficaz e equitativo (Cosme et al., 2021).

O sucesso escolar depende, em grande medida, do ambiente educativo criado pelo professor. Metodologias ativas e centradas no aluno transformam a sala de aula num espaço de experiências enriquecedoras, onde o conhecimento é construído de forma dinâmica e significativa.

Em suma, a profissão docente implica um compromisso com o desenvolvimento integral dos alunos, exigindo competências que vão além do ensino formal. Ser professor é oferecer apoio, respeitar as famílias, aprimorar continuamente as práticas pedagógicas e participar ativamente na comunidade educativa (Lopes & Silva, 2010). É, acima de tudo, manter uma postura confiante e motivada, mesmo perante os desafios e complexidades do quotidiano escolar.

De um modo geral, a docência exige uma multiplicidade de competências e responsabilidades que ultrapassam o ensino formal. Ser professor significa estar preparado para lidar com as mudanças constantes no contexto educativo, investir na

atualização permanente dos seus conhecimentos e adaptar-se a novos desafios. É, acima de tudo, manter uma postura confiante e motivada, mesmo perante as adversidades e complexidades inerentes ao quotidiano escolar.

Ao longo das minhas PP II e III, desempenhei o papel de professora, tendo sempre como objetivo encontrar estratégias que tornassem a aprendizagem acessível, dinâmica e envolvente para todos os alunos. Neste sentido, ajustei as atividades às necessidades específicas da turma, promovendo uma abordagem inclusiva e diferenciada. Destaco, em particular, a adaptação de algumas propostas para uma aluna que apresentava um nível de desempenho mais avançado em relação aos colegas, permitindo-lhe continuar a sentir-se desafiada e motivada. No caso dos restantes alunos, os conteúdos foram acompanhados com sucesso sem necessidade de ajustes adicionais. Este processo reforçou a importância de ajustar constantemente as práticas pedagógicas, mesmo quando os desafios se apresentam. Além disso, recorri frequentemente a jogos, tanto na introdução como na consolidação dos conteúdos, pois acredito que a aprendizagem lúdica favorece a motivação e a assimilação dos conhecimentos de forma mais eficaz e significativa.

Outro aspeto fundamental da minha abordagem foi a valorização do conhecimento prévio dos alunos. Sempre procurei iniciar os temas questionando o que já sabiam, respeitando e partindo das suas respostas e experiências pessoais para aprofundar os conteúdos. Paralelamente, dediquei especial atenção aos alunos que demonstravam maiores dificuldades, garantindo-lhes apoio até conseguirem compreender os conceitos trabalhados. Acredito que esta proximidade e acompanhamento personalizado são essenciais para que todos se sintam integrados e confiantes no seu percurso de aprendizagem.

2.3. Planificação Pedagógica: Antecipação, Gestão e Ação

“Sem um plano, o que é fácil torna-se difícil;

Com um plano, o difícil torna-se fácil.”

(Textos Judaicos, citado por Silva & Lopes, 2015, p. 3)

Ao longo da prática docente, a elaboração de planificações assume um papel essencial, pois permite estruturar os momentos de aprendizagem em função dos objetivos pretendidos. Como referem Lusignan e Goupil (1993, citados por Silva & Lopes, 2015,

p. 3), “a planificação ocupa um lugar essencial no ensino, dado que permite ao professor estabelecer a relação entre o programa da sua disciplina e os alunos”, possibilitando a adaptação dos conteúdos e das aprendizagens às especificidades do grupo de alunos. Dessa forma, a planificação funciona como um guia que orienta o professor na definição do que pretende ensinar e na forma como irá concretizar esse ensino, garantindo que os alunos desenvolvam aprendizagens e competências de forma estruturada.

De acordo com Cortesão (1993), a planificação exige empenho, estudo e a capacidade de articular e refletir sobre as práticas pedagógicas. A autora destaca que este processo visa não apenas estabelecer os objetivos de aprendizagem, mas também delinear as estratégias mais adequadas para os alcançar, bem como selecionar os recursos necessários para a sua concretização.

Segundo as OCEPE (2016), a planificação “implica que o educador reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização” (p. 15). No entanto, o seu propósito vai além da simples previsão de cenários, pois também permite agir. O docente deve estar atento às sugestões dos alunos/ crianças e ser capaz de integrar imprevistos que possam enriquecer o processo de aprendizagem, tornando a planificação um instrumento dinâmico e ajustável (Silva et al., 2016). Assim, define-se uma planificação flexível, que possibilita que o docente adapte estratégias sempre que necessário, reformulando-as de acordo com os interesses e necessidades dos alunos.

Neste sentido, importa reconhecer que a planificação se articula diretamente com a diferenciação pedagógica, na medida em que uma planificação eficaz deve contemplar estratégias diferenciadas, capazes de responder à heterogeneidade dos alunos, respeitando os seus ritmos, estilos e necessidades de aprendizagem. Ao prever múltiplas formas de abordar os conteúdos e de apoiar os alunos que revelam dificuldades, o docente assegura uma resposta educativa mais equitativa e promotora do sucesso de todos.

Paralelamente, a planificação assume-se como um instrumento de regulação e profissionalização docente, sendo considerada parte integrante do exercício profissional do professor, conforme previsto no Perfil dos Docentes da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário (DGE, 2017), onde se destaca a importância da planificação intencional, fundamentada e reflexiva. Esta dimensão profissional implica que o docente se posicione como um profissional reflexivo, que planifica com base na experiência, na

análise das necessidades dos alunos, nos dados recolhidos através da avaliação e na reflexão sobre a ação e na ação.

Com efeito, a planificação, a ação pedagógica e a avaliação formam um ciclo contínuo e interdependente. A planificação orienta a prática, mas também é retroalimentada por ela, na medida em que as decisões tomadas em sala de aula, bem como os resultados das aprendizagens dos alunos, informam e ajustam continuamente os processos de planificação. A avaliação, neste ciclo, não surge apenas como um momento final, mas como um recurso para regular a ação e adaptar a intervenção educativa.

Deste modo, ao planificar, o docente estrutura as aprendizagens que pretende desenvolver, antecipando o seu percurso e garantindo que dispõe das estratégias, recursos e materiais mais adequados. Além disso, a planificação funciona como um guia de referência ao longo da prática letiva, permitindo assegurar a coerência das aprendizagens. Como refere Zabalza (2001), este processo deve contemplar os conteúdos, a sequência das atividades e a avaliação do percurso formativo.

De acordo com Silva e Lopes (2015), a elaboração de uma planificação deve assentar em três questões essenciais: “*O que é importante que os alunos aprendam?*”; “*Que atividades devo proporcionar para que aprendam?*” e “*Como posso verificar se aprenderam o pretendido?*”. Assim, os autores defendem que uma planificação deve incluir os objetivos de aprendizagem, as atividades de ensino-aprendizagem e as estratégias para atingir esses objetivos, os métodos de avaliação e, por fim, as atividades destinadas a apoiar os alunos que apresentem dificuldades.

No contexto da sala de aula, a planificação pode ser organizada em três níveis: a longo, médio e curto prazo. A planificação a longo prazo define os conteúdos a serem trabalhados ao longo do ano letivo, distribuindo-os pelos três períodos ou semestres. Esta distribuição é feita considerando momentos de avaliação e outras atividades, como visitas de estudo, garantindo que o programa seja cumprido. Já a planificação a médio prazo apresenta um maior nível de detalhe e foca-se na definição do processo de ensino-aprendizagem. É nesta fase que o docente estabelece os objetivos a alcançar pelos alunos, as estratégias e aprendizagens a desenvolver, os recursos a utilizar e os métodos de avaliação, sempre em articulação com a planificação a longo prazo. Por fim, a planificação a curto prazo corresponde à organização de uma aula específica, sendo mais

detalhada e contemplando as aprendizagens, as estratégias de intervenção, as atividades previstas e a distribuição do tempo para cada uma delas (Silva & Lopes, 2015).

Em síntese, a planificação tem como propósito orientar o docente na sua prática pedagógica, sendo elaborada com rigor e em conformidade com os conteúdos e aprendizagens a promover. Nesta estrutura, são definidos os objetivos, as estratégias, as atividades, os recursos e os métodos de avaliação. Contudo, é essencial que as planificações mantenham alguma flexibilidade, uma vez que imprevistos podem surgir, tornando impossível a concretização exata de todas as atividades previstas.

Do ponto de vista prático, este processo revelou-se particularmente relevante em todas as minhas experiências da PP, onde a planificação constituiu uma ferramenta indispensável para a gestão eficaz da aprendizagem, para a resposta à diversidade da turma e para a construção de uma prática docente mais consciente, crítica e fundamentada.

Capítulo III – Estratégias de Intervenção na Prática Pedagógica

Atualmente, ainda procuramos dar resposta “a um dos desafios mais exigentes do sistema educativo: encontrar estratégias diferenciadas que permitam lidar com a heterogeneidade social, económica e cultural de todos e de cada um dos alunos que frequenta a Escola, tendo em vista o seu sucesso escolar” (Cosme, 2018-2020, p. 11).

Neste sentido, ao longo das várias PP e enquanto futura profissional da educação, tornou-se cada vez mais evidente a relevância de adotar estratégias de ensino-aprendizagem de forma intencional e refletida, tendo sempre em consideração as particularidades e necessidades do grupo de alunos.

Quando o docente conhece bem as estratégias que pretende aplicar e tem domínio sobre a sua utilização, a aprendizagem dos alunos tende a acontecer de forma mais espontânea, contribuindo para um ambiente educativo mais harmonioso e favorável. Assim, neste capítulo, são apresentadas e fundamentadas algumas das estratégias que foram colocadas em prática ao longo das experiências pedagógicas vividas.

3.1. O Ensino Experimental para o Conhecimento do Mundo

“A experimentação é sempre motivo de curiosidade e de entusiasmo entre os alunos, independentemente da área do conhecimento.”

(Pacheco, 2015, p. 5)

A formação de cidadãos plenos e conscientes exige um percurso educativo que vá além da simples transmissão de conteúdos. Neste contexto, o ensino experimental das Ciências assume um papel essencial, devendo ser promovido desde as primeiras etapas da escolaridade. Ao explorarem ativamente o mundo que os rodeia, os alunos não só adquirem conhecimentos científicos fundamentais, como também desenvolvem competências essenciais à sua formação.

As atividades experimentais revelam-se particularmente eficazes em sala de aula para despertar a curiosidade natural das crianças. Quando são incentivadas a observar, questionar, testar e refletir, tornam-se protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem. Esta abordagem ativa favorece o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia e da capacidade de tomada de decisão, competências-chave para o século XXI. Como referem Bastos (2006) e Berbel (2011), citados por Diesel et al. (2017), estas metodologias procuram “estimular a autoaprendizagem e a curiosidade do estudante para pesquisar, refletir e analisar possíveis situações para tomada de decisão, sendo o professor apenas o facilitador desse processo” (p. 271).

De acordo com o PASEO (2017), uma das áreas de competência essenciais é o “Saber científico, técnico e tecnológico” (p. 29), que visa promover a compreensão do mundo natural e científico. Através da integração de práticas experimentais, as crianças são desafiadas a explorar, manipular materiais e observar fenómenos, construindo assim as suas próprias conclusões com base na experiência. Esta vivência ativa reforça a motivação para aprender e estabelece pontes significativas entre a teoria e a prática.

Além disso, as atividades experimentais envolvem frequentemente uma componente sensorial, através do uso da visão, do tato ou até do olfato, o que torna a aprendizagem mais concreta e significativa. A ligação entre os sentidos, o corpo e o pensamento contribui para uma aprendizagem global e profundamente enraizada na experiência, facilitando a compreensão de conceitos abstratos.

Nas últimas décadas, as Ciências têm vindo a assumir um papel de crescente relevância no currículo escolar, refletindo a necessidade de garantir o acesso de todos os alunos a uma área fundamental para compreender o mundo contemporâneo. A sua valorização educativa vai além do domínio de conteúdos científicos, englobando o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e cognitivas.

Neste enquadramento, Sá e Varela (2004) salientam que o ensino das Ciências promove uma aprendizagem de natureza construtivista, centrada num aluno ativo, agente do seu saber, enquanto o professor atua como mediador e orientador. Esta abordagem permite a construção de aprendizagens significativas, relacionadas com a realidade vivida pelo aluno, e favorece o desenvolvimento integral.

Particularmente no 1.º CEB, Sá (2002) destaca que os alunos se encontram “no estágio das operações concretas” (p. 30), segundo Piaget. Esta fase exige o contacto direto com os objetos e fenómenos para que a aprendizagem seja eficaz. As atividades experimentais, centradas na ação e na reflexão sobre a ação, são, por isso, especialmente adequadas. Como refere Sá (2002), “as crianças aprendem fazendo e aprendem pensando sobre o que fazem” (p. 30), o que favorece aprendizagens mais profundas e duradouras.

Neste sentido, torna-se relevante considerar as concepções alternativas que os alunos trazem consigo para o ensino das Ciências. Segundo Leão e Kalhil (2015), estas concepções referem-se a “conhecimentos que os alunos detêm sobre os fenómenos naturais e que muitas vezes não estão de acordo com os conceitos científicos, com as teorias e leis que servem para descrever o mundo em que vivem” (p. 2). A sua consideração é essencial para que ocorra uma transformação conceptual e se promova uma aprendizagem mais consciente. Assim, importa criar contextos didáticos que estimulem a reorganização dessas ideias iniciais em direção ao conhecimento científico validado. Como referem Leão e Kalhil (2015), o objetivo é “que os alunos abandonem suas concepções alternativas a favor das concepções científicas” (p. 3).

Apesar das inúmeras potencialidades, o ensino experimental das Ciências também enfrenta fragilidades, como a escassez de recursos materiais e a limitada formação de alguns docentes para a sua implementação (Sá & Varela, 2004). Estas dificuldades podem comprometer a qualidade das experiências em sala de aula, reduzindo o impacto desejado nas aprendizagens.

Contudo, as vantagens deste tipo de ensino são amplamente reconhecidas. Segundo Martins et al. (2007), citado por Libório (2020), o ensino experimental contribui para uma aprendizagem holística, promovendo a autonomia, a curiosidade, o pensamento crítico, a criatividade e a motivação dos alunos, enquanto favorece as interações sociais no grupo. Neste sentido, como sublinha Pacheco (2015), as atividades experimentais “promovem oportunidades para as crianças confrontarem ideias, de aprender a respeitar a sua vez, de respeitar a opinião dos outros, de exprimir a sua opinião e de cooperar com o grupo” (pp. 5-6), fomentando uma aprendizagem colaborativa e participativa.

De acordo com Hodson (1994), estas práticas favorecem ainda o desenvolvimento de competências laboratoriais, o domínio da metodologia científica e a construção de atitudes essenciais ao pensamento científico, como a persistência, o rigor, a criatividade e o raciocínio crítico. Para além disso, o ensino experimental das Ciências potencia a comunicação, já que “incentiva o desenvolvimento da linguagem oral e da linguagem escrita” (Pacheco, 2015, p. 8), promovendo a articulação entre diferentes áreas do saber numa perspetiva integrada e transversal.

Ao longo das minhas PP, especialmente na PP II, procurei valorizar a realização de atividades experimentais com a turma, com o objetivo de estimular a motivação intrínseca, facilitar a compreensão de conceitos abstratos e promover aprendizagens significativas. Organizei diversas dinâmicas de trabalho cooperativo que permitiram aos alunos observar, manipular, analisar e interpretar fenómenos naturais, enriquecendo o seu conhecimento de forma ativa e contextualizada. Esta estratégia foi aplicada sobretudo na exploração dos diferentes planetas do Sistema Solar, no âmbito do projeto de I-A, desenvolvido durante a PP I, tendo sido evidente o elevado interesse das crianças e uma apropriação mais eficaz dos conteúdos.

Nas PP II e III, embora tenha enfrentado alguns constrangimentos, como a gestão do tempo e o cumprimento do currículo, mantive o compromisso de integrar práticas experimentais sempre que possível, reconhecendo o seu impacto positivo no envolvimento e progresso dos alunos. Através dessas práticas, foram notórios o entusiasmo e a participação ativa dos estudantes.

Assim, torna-se imprescindível reconhecer o papel central do ensino experimental das Ciências na prática educativa. Este modelo favorece a construção de aprendizagens contextualizadas, integradas e com sentido para os alunos (Pacheco, 2015). Para que esse

potencial se concretize plenamente, é fundamental investir na formação contínua dos docentes, aprofundando os seus conhecimentos científicos e didático-pedagógicos, de forma a assegurar uma intervenção educativa mais qualificada e ajustada às reais necessidades das crianças.

3.2. Brincar a Aprender: A Articulação entre o Lúdico e os Materiais Didáticos na Aprendizagem

Desde cedo, a criança começa a construir a sua perceção do mundo através da brincadeira, sendo o jogo uma componente intrínseca ao seu desenvolvimento global. Assim, a atividade lúdica revela-se um instrumento privilegiado no processo de crescimento, assumindo um papel determinante nos domínios pessoal, cognitivo e social. Neste sentido, Dolto (1999) afirma que uma criança saudável “é uma criança que brinca (...) e que explora tudo o que está ao seu alcance” (p. 126), destacando o carácter espontâneo e exploratório da brincadeira na infância.

De facto, o jogo possui inúmeras potencialidades no contexto educativo. Segundo Tezani (2006), o jogo é capaz de despertar entusiasmo e motivação na criança, promovendo de forma natural o desenvolvimento das suas competências cognitivas. Kishimoto (1994) reforça esta ideia, sublinhando que o jogo educativo estabelece uma ponte entre a função lúdica e a função pedagógica: a primeira está ligada ao prazer e à diversão da criança ao jogar; a segunda remete para os conhecimentos e aprendizagens que o jogo proporciona, contribuindo para o enriquecimento intelectual do sujeito.

Ainda neste enquadramento, Piaget (1990) destaca a importância do jogo como instrumento promotor do desenvolvimento intelectual, salientando que, à medida que a criança cresce, o carácter educativo do lúdico ganha cada vez mais relevância. Para o autor, o jogo é o alicerce das atividades intelectuais e, como tal, deve ocupar um lugar central na prática pedagógica, enquanto estratégia facilitadora do desenvolvimento integral.

Complementando esta visão, Carvalho (2014) sublinha que o envolvimento da criança em contextos lúdicos desperta a curiosidade e o desejo de aprender, promovendo a assimilação de conteúdos de forma mais envolvente. Assim, as atividades lúdicas não apenas promovem o prazer e o interesse pelo saber, como também favorecem uma aprendizagem mais espontânea, próxima do universo infantil.

Nesta linha de pensamento, e de acordo com Lima (2008), o docente deve recorrer a práticas lúdicas como facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem, estimulando a imaginação e contribuindo para o desenvolvimento comportamental, social, moral e linguístico dos educandos. De maneira complementar, Vygotsky (1989) destaca o papel essencial do jogo no contexto pedagógico, afirmando que este “contribui para o desenvolvimento intelectual, social e moral, isto é, para o desenvolvimento integral da criança” (p. 11). O autor considera a brincadeira um ato inerente do ser humano, no qual se cruzam imaginação, fantasia e realidade, dando origem a interações sociais e à construção de novas aprendizagens. Assim, o jogo possibilita que o aluno se envolva ativamente no processo de construção do seu conhecimento, o que torna a aprendizagem mais significativa, personalizada e promotora da autonomia.

Apesar da importância reconhecida do jogo no desenvolvimento infantil, este continua, muitas vezes, a ser percebido pelos adultos como mera atividade de distração. Ainda persiste a ideia de que as brincadeiras não oferecem contributos significativos para a aprendizagem, sendo frequentemente relegadas para um plano secundário no contexto educativo. No entanto, é fundamental compreender que, através do jogo, a criança vai gradualmente explorando e compreendendo o mundo que a rodeia.

Nesta perspetiva, Kishimoto (1994) defende que o jogo não deve ser encarado como algo oposto ao trabalho escolar, mas sim como um instrumento que complementa as práticas pedagógicas em sala de aula, promovendo aprendizagens mais eficazes e envolventes. Quando associado a uma intencionalidade educativa, o jogo transforma-se num recurso pedagógico valioso, sendo designado como jogo pedagógico ou jogo didático.

Neste contexto, é essencial que o jogo esteja alinhado com os objetivos de aprendizagem previamente definidos, sendo orientado para a aquisição de conhecimentos e competências específicas. Como salienta Carvalho (2014), o jogo pedagógico deve ser contextualizado e dotado de significado, de modo a garantir a sua eficácia na intervenção educativa e o seu contributo real para a construção do saber da criança.

Para além dos múltiplos benefícios já anteriormente destacados, importa ainda salientar a importância de promover momentos de interação tanto entre os alunos como entre estes e o docente. Uma forma eficaz de alcançar essa interação passa pela

implementação de atividades lúdico-didáticas no contexto da sala de aula que potenciam o envolvimento ativo dos alunos no processo de aprendizagem (Tezani, 2006).

Estas atividades não apenas favorecem a aquisição de conhecimentos, como também promovem o desenvolvimento de competências pessoais e sociais fundamentais, tais como a partilha, o respeito mútuo, o cumprimento de regras, a iniciativa, a cooperação e o espírito de entreajuda (Lima, 2008). No entanto, é importante reconhecer algumas limitações inerentes à aplicação de jogos pedagógicos, nomeadamente o número de participantes. Turmas muito numerosas podem representar um constrangimento à implementação eficaz, quer pela dificuldade em garantir uma orientação a todos os grupos, quer pela necessidade acrescida de materiais didáticos. Além disso, o tempo disponível para a concretização das atividades pode ser condicionado pelo elevado número de alunos, exigindo, assim, uma gestão cuidada dos recursos e do planeamento.

Ainda assim, a utilização de jogos educativos implica a existência de materiais pedagógicos adequados, eficazes e relevantes para as aprendizagens visadas. Neste sentido, Lima (2008) defende que as instituições escolares devem preocupar-se com o desenvolvimento integral de todas as crianças, assegurando o acesso a materiais didáticos ajustados às suas necessidades e potencialidades.

De acordo com Botas e Moreira (2013), os materiais didáticos assumem um papel essencial como facilitadores do processo de aprendizagem, uma vez que promovem a motivação e possibilitam que o ensino se alinhe com os interesses e necessidades dos alunos. Além disso, proporcionam momentos de interação e contribuem para que os educandos possam avaliar as suas capacidades, bem como os conhecimentos adquiridos no decorrer das aulas. Neste sentido, Borges (2015) salienta que a utilização destes materiais envolve dois aspetos fundamentais: por um lado, é importante que a criança tenha oportunidade de explorar e manusear o material livremente, segundo a sua própria curiosidade e iniciativa; por outro, deve existir uma orientação adequada, que ajude o aluno a compreender como utilizar o material de forma consciente e saber o que fazer com o mesmo.

Reforçando esta perspetiva, as OCEPE (2016) destacam que tanto os materiais didáticos disponíveis, como a forma como estão organizados no espaço educativo, influenciam diretamente as ações das crianças e as suas possibilidades de aprendizagem. Estes materiais, quando bem selecionados e contextualizados, tornam-se ferramentas

fundamentais para o desenvolvimento de experiências pedagógicas enriquecedoras e ajustadas aos interesses do grupo, promovendo aprendizagens ativas e participadas.

Relativamente ao 1.º CEB, o documento orientador Organização Curricular e Programas do 1.º CEB (2004) reforça igualmente a importância da utilização de materiais didáticos variados. Segundo este documento, é fundamental que o docente deva “variar os materiais, as técnicas e processos de desenvolvimento de um conteúdo” (Organização Curricular e Programas do 1.º CEB, 2004, p. 24), reconhecendo que a diversidade de recursos potencia o envolvimento e a compreensão dos alunos. Assim, é possível afirmar que a utilização de materiais didáticos representa uma mais-valia significativa no processo de ensino-aprendizagem, tanto para os professores como para os alunos.

Neste sentido, torna-se essencial que os professores tenham um olhar atento e criterioso no momento da seleção dos materiais que pretendem utilizar na sua prática pedagógica. Esta escolha deve ser pautada pelos objetivos de aprendizagem definidos, pela faixa etária dos alunos, pelos seus interesses, ritmos de trabalho e principais dificuldades, promovendo, sempre que possível, a diversidade de recursos (Tarouco, Roland, Fabre & Konrath, 2004).

Em síntese, é fundamental que a atividade lúdica, o jogo didático e os materiais pedagógicos estejam efetivamente integrados e articulados com o processo de ensino-aprendizagem em todos os níveis de ensino. Embora na Educação Pré-Escolar esta integração ocorra de forma mais natural, devido à própria organização dos espaços e à presença constante de materiais que apelam ao brincar, isso não significa que nos restantes ciclos de ensino esta abordagem não deva ser promovida. Cabe ao professor criar condições, tanto ao nível do tempo como do espaço, para que o jogo e os materiais lúdico-didáticos estejam presentes ao longo do percurso educativo dos alunos. Afinal, como afirma Wassermann (1990), “o jogo é o meio através do qual os conteúdos curriculares são aprendidos de forma inteligente e refletida e, uma vez que o jogo envolve sempre desafio ao pensamento dos alunos, o pensamento torna-se meio de aprendizagem” (p. 41).

Durante as minhas PP, recorri frequentemente ao uso do jogo e de materiais didáticos como estratégias promotoras de uma aprendizagem ativa, envolvente e significativa. No contexto da EPE, as atividades lúdicas foram centrais na abordagem ao tema do sistema solar, articulando-se com o projeto de I-A em desenvolvimento. No 1.º

Ciclo, os jogos assumiram um papel fundamental na motivação e participação dos alunos, permitindo que todos se envolvessem ativamente e construíssem os seus conhecimentos de forma mais autónoma. Como refere Silva (2021), ao “disponibilizar múltiplos recursos, os educadores/professores criam as condições para que as crianças os possam explorar e manipular, consolidando alguns conhecimentos ou adquirirem novos conhecimentos” (p. 16).

A par do lúdico, valorizei a utilização de materiais didáticos diversificados, com especial enfoque em recursos práticos e manipuláveis. Na EPE, dei preferência a materiais contextualizados e acessíveis, como jogos, livros, materiais reutilizáveis e objetos construídos em conjunto com as crianças, promovendo experiências próximas do quotidiano infantil. No 1.º CEB, mantive essa intencionalidade, aliando materiais concretos a estratégias que favorecessem a abstração, como jogos educativos, cartazes construídos em grupo, sínteses visuais e a integração das tecnologias.

3.3. O Trabalho Cooperativo para o Crescimento Coletivo

Muitas vezes, os conceitos de aprendizagem cooperativa e aprendizagem colaborativa são utilizados como sinónimos. Embora pareçam semelhantes à primeira vista, estas abordagens apresentam diferenças importantes no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, após leituras e investigações realizadas, considerou-se pertinente apresentar e distinguir ambos os conceitos, com o intuito de clarificar a sua compreensão.

Relativamente à aprendizagem cooperativa, Pereira (2018) refere que esta ocorre quando os alunos dividem tarefas entre si, sendo cada elemento do grupo responsável por uma parte específica da tarefa. Por sua vez, a aprendizagem colaborativa é definida como “um processo educativo em que grupos de alunos trabalham em conjunto tendo em vista uma finalidade comum” (Pereira, 2018, p. 16). Neste mesmo sentido, Pamitz (1996), citado por Freitas e Freitas (2003), esclarece que “colaboração é uma filosofia de interacção e estilo de vida pessoal, enquanto cooperação é uma estrutura de interações desenhada com o fim de facilitar o cumprimento de um objectivo ou de um produto final” (p. 22).

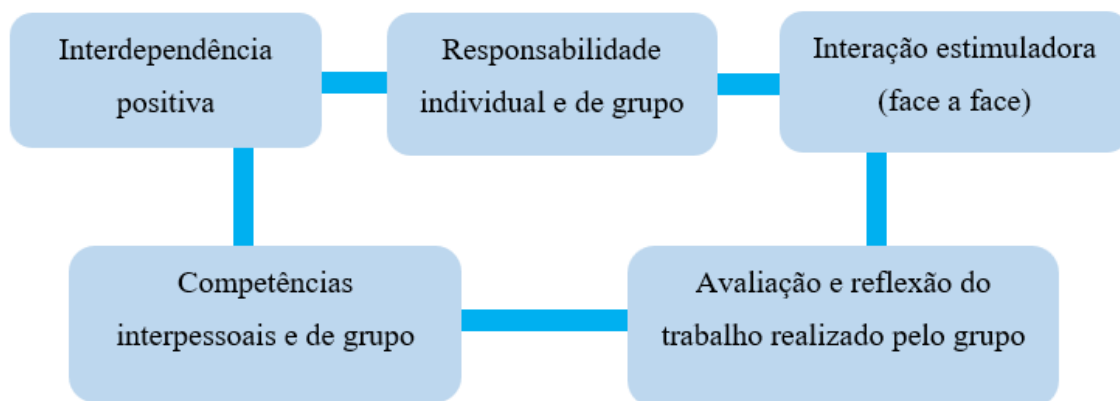
Após esta breve contextualização, importa referir que ao longo deste tópico será aprofundada a aprendizagem cooperativa, uma vez que foi esta a abordagem privilegiada nas práticas desenvolvidas ao longo das minhas PP.

A aprendizagem cooperativa consiste num método de ensino baseado na utilização de pequenos grupos estruturados, nos quais os alunos trabalham em conjunto com o propósito de maximizar tanto a sua própria aprendizagem como a dos colegas (Lopes & Silva, 2010). Neste modelo, cada membro do grupo é incentivado a envolver-se ativamente, contribuindo para o progresso coletivo e promovendo uma aprendizagem partilhada. Neste sentido, cooperar implica “trabalhar com outra ou outras pessoas” (Silva, Lopes & Moreira, 2018, p. 15), o que reforça a importância da interajuda, da responsabilidade partilhada e da corresponsabilização no processo educativo.

A aprendizagem cooperativa é uma estratégia de ensino que “assenta na responsabilidade individual, elemento que torna a contribuição de cada criança necessária para o bom desempenho do grupo” (Lopes & Silva, 2009b, p. 6). Isto significa que todos os elementos do grupo são chamados a participar ativamente na realização da tarefa, uma vez que, sem o envolvimento de cada um, o grupo não conseguirá alcançar o sucesso. Neste sentido, a interdependência positiva é destacada pelas autoras como “o núcleo central da aprendizagem cooperativa” (Lopes & Silva, 2009b, p. 6), evidenciando a importância de cada aluno perceber que o seu empenho individual tem impacto direto no desempenho coletivo.

Importa, por isso, compreender que a aprendizagem cooperativa vai além da simples constituição de grupos de trabalho. Não se trata apenas de reunir alunos num mesmo espaço para a realização de uma tarefa comum. Trata-se, sim, de promover uma estrutura de interações em que o esforço conjunto, a corresponsabilidade e a entreajuda são imprescindíveis para a concretização dos objetivos de aprendizagem. Neste sentido, Lopes e Silva (2009b) sublinham que “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). Assim, para que se possa considerar que um grupo está efetivamente a desenvolver um trabalho cooperativo, é essencial que este reúna cinco características fundamentais, apresentadas na Figura 6.

Figura 6
Características para um grupo cooperativo



Nota. Adaptado de Moreira (2019).

Como podemos verificar através da figura representada, estes elementos revelam-se fundamentais para garantir que o grupo funciona como uma unidade coesa, onde cada membro contribui ativamente e se sente responsável pelo progresso coletivo. Além disso, a valorização da interação direta e da reflexão crítica permite que os alunos desenvolvam não só competências cognitivas, mas também sociais e emocionais, preparando-os para uma aprendizagem mais significativa e para o exercício da cidadania ativa.

É inegável que o ser humano nasce com uma predisposição natural para a interação social, o que favorece a eficácia da aprendizagem cooperativa em comparação com abordagens mais individuais. Este aspeto encontra resposta na neurociência, uma vez que, como referem Silva, Lopes e Moreira (2018), “a dopamina, um mero transmissor libertado pelo cérebro e que é responsável pela atenção, pelo armazenamento da informação na memória e pela compreensão bem como pelo funcionamento executivo, aumenta quando trabalhamos em grupos cooperativos” (p. XIII). Desta forma, podemos afirmar que a aprendizagem cooperativa apresenta diversas fragilidades, mas também potencialidades, que, como em qualquer estratégia pedagógica, influenciam o desempenho dos alunos e o sucesso das aprendizagens.

No que diz respeito às fragilidades, estas estão, na sua maioria, relacionadas com o próprio processo de aprendizagem. Por vezes, observa-se que os alunos valorizam mais o cumprimento da tarefa do que a reflexão crítica sobre o que estão a aprender, o que leva a que “o fazer depressa e o acabar a tarefa sobrepõem-se à reflexão e à aprendizagem” (Lopes e Silva, 2009a, p. 52). Além disso, e de acordo com Lopes e Silva (2009a) quando

a dependência do professor é transferida diretamente para o líder do grupo, corre-se o risco de manter uma aprendizagem passiva e, pior ainda, de consolidar conhecimentos que podem estar incorretos. Problemas como a criação de estatutos dentro do grupo (por exemplo, o de líder), a desresponsabilização de alguns elementos e a desigualdade na participação são fragilidades a considerar.

Para mitigar estas fragilidades, é fundamental que o professor assegure que todos os alunos desenvolvam competências essenciais como a liderança, a tomada de decisões, a comunicação eficaz e a gestão de conflitos, promovendo assim o bom funcionamento dos grupos e o sucesso do trabalho cooperativo. Além disso, o professor deve ter em atenção a composição dos grupos que deve ser feita com intencionalidade, tendo em conta as características e necessidades de cada aluno, de forma a garantir um ambiente de aprendizagem inclusivo, em que todos possam aprender mais e melhor através da diversidade (Silva et al., 2018).

Ainda assim, as potencialidades da aprendizagem cooperativa destacam-se e, segundo Lopes e Silva (2009a), podem ser agrupadas em quatro grandes categorias: sociais, psicológicas, académicas e avaliativas. No domínio social, destaca-se pelo desenvolvimento das relações interpessoais e pelo fortalecimento do apoio social dentro da turma. Os alunos vivenciam diversos papéis através da modelagem social, desenvolvem competências de liderança e aprendem a resolver problemas em equipa, mantendo ao mesmo tempo a responsabilidade individual. Além disso, este método permite que o professor assuma o papel de facilitador da aprendizagem, promovendo uma abordagem centrada no aluno.

Do ponto de vista psicológico e de acordo com Lopes e Silva (2009a) a aprendizagem cooperativa contribui para o aumento da autoestima e para uma maior satisfação na aprendizagem de novos conteúdos. Verifica-se também uma redução da ansiedade em contextos escolares e uma melhoria na relação entre professores e alunos.

No plano académico, esta metodologia estimula o pensamento crítico e criativo, bem como o desenvolvimento de competências de pensamento superior e metacognitivas. Cria um ambiente de aprendizagem ativo e investigativo, onde os alunos se tornam mais autónomos, deixando de ver o professor como a única fonte de conhecimento. Além disso, contribui para o aumento do rendimento escolar, da assiduidade e da disciplina, enquadrando-se numa perspetiva construtivista da aprendizagem.

Por fim, no que diz respeito às potencialidades avaliativas, a aprendizagem cooperativa proporciona formas alternativas de avaliação, permitindo um feedback mais imediato, tanto para o aluno como para o professor. Através da observação do trabalho individual e em grupo, torna-se possível supervisionar de forma mais eficaz o desempenho dos alunos (Lopes e Silva, 2009a).

Para além das potencialidades anteriormente referidas, importa destacar que o trabalho cooperativo é valorizado no PASEO, dado que surge em pelo menos duas áreas de competências: o “Relacionamento Interpessoal” e o “Desenvolvimento Pessoal e da Autonomia” (Martins et al., 2017, p. 11). Estas dimensões evidenciam a importância de saber colaborar com os outros, partilhar responsabilidades e contribuir ativamente para o bem comum, reconhecendo que o crescimento individual está intrinsecamente ligado ao crescimento coletivo. Assim, a cooperação deixa de ser apenas uma estratégia pedagógica para se afirmar como um princípio formativo essencial à construção de uma cidadania responsável e participativa, tal como preconizado no PASEO.

Importa ainda referir que para que todos os alunos possam beneficiar desta estratégia, é essencial que o docente assegure que cada elemento do grupo tem um papel ativo nas tarefas. Desta forma, evita-se a dependência entre colegas ou atitudes de desrespeito. Também é importante garantir que todos compreendem o trabalho a realizar e que cada um assume a sua responsabilidade individual, promovendo, assim, uma aprendizagem verdadeiramente cooperativa. Neste processo, o docente é a “principal fonte de assistência, reforço e apoio” (Lopes & Silva, 2011, p. 149).

Segundo o ponto de vista de Lopes e Silva (2009), a implementação da aprendizagem cooperativa pode ser dividida em três fases: pré-implementação, implementação e pós-implementação. Na primeira, o professor assume um papel central, definindo os objetivos a alcançar, o número de elementos por grupo, a distribuição das tarefas, a organização do espaço da sala, os materiais necessários e os critérios de avaliação. Na fase seguinte, os alunos iniciam o trabalho, questionam, registam os progressos e gerem as tarefas individuais. Enquanto isso, o docente supervisiona, intervém quando necessário e reforça positivamente a evolução do grupo. Por fim, na fase de pós-implementação, os trabalhos são apresentados. O professor avalia os produtos finais, o envolvimento de cada aluno e fornece feedback, indicando os aspetos positivos e os pontos a melhorar, de forma a promover a autorreflexão e o desenvolvimento individual de cada aluno.

Em suma, embora a aprendizagem seja um processo individual, ela é profundamente influenciada por fatores externos, como a interação social e interpessoal (Lopes & Silva, 2010). Neste sentido, a aprendizagem cooperativa revela-se uma estratégia pedagógica essencial, pois permite que os alunos aprendam com os próprios erros, construindo saberes em conjunto, numa lógica de apoio mútuo, respeito e responsabilidade partilhada (Lopes & Silva, 2010).

Ao promover um ambiente de cooperação e partilha de experiências, todos os alunos beneficiam de uma aprendizagem mais motivadora e significativa, combatendo simultaneamente fenómenos como a indisciplina, a exclusão e a discriminação (Estanqueiro, 2010). Tal como destaca Leitão (2006) esta abordagem valoriza a heterogeneidade da turma, reconhecendo que cada aluno traz consigo conhecimentos, capacidades e perspetivas únicas que enriquecem o processo de ensino-aprendizagem.

Para que o trabalho cooperativo seja eficaz, é essencial que os objetivos estejam claramente definidos e compreendidos por todos, e que cada elemento do grupo assuma um papel ativo. Ao longo de todas as minhas PP, recorri a esta metodologia através da construção de cartazes, pesquisas, jogos, entre outros, por acreditar que ela promove aprendizagens ativas e envolventes para os alunos.

Deste modo, a aprendizagem cooperativa pode ser vista não apenas como uma estratégia didática, mas como um verdadeiro meio facilitador da inclusão e do sucesso educativo, contribuindo para o desenvolvimento das competências e valores preconizados no PASEO.

3.4. Interdisciplinaridade: Um olhar para Além dos Limites Disciplinares

“É necessário ultrapassar a dispersão do conhecimento fragmentado cujos produtos são peças que não encaixam umas nas outras.”

(Pombo et al., 1994, p. 26)

Num mundo em constante transformação, torna-se imperativo repensar a organização curricular de modo a responder eficazmente às exigências contemporâneas. Esta reorganização deve promover a articulação entre os diversos campos do saber, criando redes de competências que favoreçam a construção de aprendizagens integradas

e significativas (Fourez et al., 2008). Neste contexto, a interdisciplinaridade surge como uma estratégia pedagógica essencial, não apenas como resposta às novas necessidades educativas, mas também como caminho para uma educação mais holística e coerente.

A interdisciplinaridade implica, segundo Piaget (1972, citado por Pombo et al., 1994), um intercâmbio e uma integração recíproca entre diferentes disciplinas, o que resulta num enriquecimento curricular. Trata-se, portanto, de uma abordagem que procura abordar os conteúdos escolares a partir de uma perspetiva integrada, promovendo o diálogo entre áreas distintas do conhecimento. Fourez (2008) reforça esta ideia ao afirmar que a interdisciplinaridade “implica, antes de mais, uma verdadeira interacção entre duas ou mais disciplinas, o que vai além de uma simples justaposição de pontos de vista” (p. 69), sublinhando que os alunos devem ser capazes de recorrer a múltiplos saberes para resolver problemas complexos.

Este tipo de currículo não beneficia apenas os alunos, mas também os professores, ao fomentar práticas de trabalho cooperativo e reflexão conjunta sobre finalidades educativas, estratégias pedagógicas e caminhos para o sucesso escolar. Como referem Pinto e Marques (2012), a interdisciplinaridade promove uma “reflexão conjunta sobre as finalidades do Projeto Educativo, sobre o (in)sucesso dos alunos e sobre a procura de estratégias e métodos pedagógicos adequados à resolução de problemas de aprendizagem” (p. 23).

A valorização da interdisciplinaridade também se deve à sua capacidade de originar novas estruturas curriculares e de promover aprendizagens mais significativas. Faria (1984) defende que esta abordagem permite aos docentes aprimorar o seu desempenho profissional e contribui para o sucesso educativo dos alunos, ao admitir articulações entre as disciplinas. Neste sentido, a interdisciplinaridade oferece um novo olhar sobre o ensino, colocando o aluno no centro do processo educativo, reconhecendo-o como ser único, com necessidades específicas (Oliveira, 2017).

A relação entre disciplinas torna-se, assim, dialógica, como defendem Cohen e Fradique (2018), quando afirmam que “na interdisciplinaridade, as disciplinas interagem umas com as outras, confrontando e discutindo os respetivos pontos de vista. Há trocas mútuas, recíprocas e interativas entre elas” (p. 52). Deste modo, o professor pode abordar conteúdos de diferentes áreas, contribuindo para uma aprendizagem mais completa e contextualizada.

Neste enquadramento, torna-se evidente que a diversidade metodológica é um fator crucial para o sucesso de todos os alunos. A legislação educativa portuguesa, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, reconhece esta realidade, conferindo às escolas maior autonomia e flexibilidade curricular, para que estas possam criar condições favoráveis ao trabalho interdisciplinar e ao desenvolvimento das Aprendizagens Essenciais. Este Decreto-Lei articula-se com o PASEO, que define a visão humanista, integradora e transversal das aprendizagens, promovendo a articulação entre saberes e o desenvolvimento de competências complexas, essenciais para uma formação integral. Ambos os documentos incentivam a adaptação do currículo às necessidades dos alunos, incentivando a articulação entre disciplinas, com vista ao sucesso educativo (Cosme, 2018).

As Aprendizagens Essenciais, ao oferecerem um quadro de referência comum, orientam os professores na organização de um currículo com potencial interdisciplinar, sem, no entanto, anularem a reflexão profissional sobre o processo de ensino-aprendizagem. Como refere Cosme (2018), trata-se de um “documento de apoio às decisões curriculares dos professores que visa favorecer a autonomia do processo em questão e potenciar a flexibilidade das mesmas” (p. 19).

A interdisciplinaridade, enquanto combinação e diálogo entre saberes, contribui para a compreensão global dos fenómenos e aproxima o ensino da complexidade do mundo real (Pombo et al., 1994). Não se trata de mera coordenação ou fusão, mas de uma articulação pensada, que garante a construção de conhecimento significativo e contextualizado. Contudo, nem sempre as práticas educativas refletem esta visão, pois, como observa Roldão (2018a), por vezes assiste-se a ligações artificiais entre disciplinas. Ainda assim, as tentativas de articulação devem ser valorizadas, por revelarem empenho e intencionalidade pedagógica por parte dos docentes (Pombo et al., 1994).

Apesar das suas potencialidades, a interdisciplinaridade representa um desafio para os professores, que frequentemente enfrentam limitações ao nível dos espaços, dos materiais, dos horários rígidos e da extensão dos programas. Neste contexto, a criatividade docente assume um papel central, sendo, como defende Pais (2019), “a capacidade de conectar o desconectado” (p. 16).

Para enfrentar tais desafios, Dodge (2005) defende que os professores devem ser preparados para aplicar estratégias diversificadas nas suas práticas, que incluam o

trabalho cooperativo, a expressão artística, os recursos multimédia, entre outros. Roldão e Almeida (2018) reforçam esta perspetiva ao afirmarem que a interdisciplinaridade deve criar “espaços de trabalho conjunto e articulado em torno de metas cognitivas” (p. 42), promovendo assim a resolução de problemas complexos através da cooperação entre alunos.

Em síntese, a interdisciplinaridade contribui para a construção de pontes entre áreas tradicionalmente compartimentadas, ultrapassando os limites do pensamento analítico (Pombo et al., 1994). Ao promover uma visão integrada do conhecimento, permite aos alunos interpretar o mundo de forma mais ampla e significativa. Esta abordagem confere maior sentido às aprendizagens, tornando-as mais relevantes e eficazes no contexto da vida real (Cohen & Fradique, 2018).

Dada a relevância da interdisciplinaridade no processo de ensino e aprendizagem, durante as minhas PP procurei promover momentos que integrassem diferentes áreas do saber, com o intuito de proporcionar aprendizagens mais significativas e contextualizadas.

Na PP I, esta articulação revelou-se mais natural, uma vez que as atividades propostas exigiam, por si só, o recurso a competências provenientes das três áreas de conteúdo. A própria estrutura das tarefas permitia uma conexão espontânea entre os saberes, promovendo uma verdadeira integração curricular.

Já na PP II, senti inicialmente alguma dificuldade em articular as diferentes áreas disciplinares. No entanto, com o apoio e as sugestões da minha orientadora, fui encontrando estratégias que me permitiram estabelecer ligações mais coesas entre as disciplinas. Ao longo do tempo, este processo tornou-se não só mais fácil, mas também mais prazeroso, levando-me a harmonizar as minhas intervenções e a criar transições mais suaves entre os diferentes momentos de aprendizagem.

Na PP III, a interdisciplinaridade apresentou-se como um desafio acrescido, sobretudo devido à extensão e complexidade dos conteúdos programáticos e à escassez de tempo disponível. Apesar disso, considero que consegui, em algumas práticas, integrar áreas distintas de forma intencional e coerente, seja na introdução de novos conteúdos, seja na sua consolidação. Nessas ocasiões, procurei garantir fluidez entre as disciplinas, mantendo o foco no aluno e nas suas necessidades, numa perspetiva de ensino mais global e conectado com a realidade.

Capítulo IV- A Investigação-Ação como Metodologia Orientadora da Prática Pedagógica

4.1. Investigação- Ação: Um Caminho para a Transformação Educativa

De acordo com Coutinho (2009), a metodologia de Investigação-Ação (I-A) “(...) trata-se de uma expressão ambígua, que se aplica a contextos de investigação tão diversificadas que se torna quase impossível (...) chegar a uma conceptualização unívoca” (p. 359). Por outras palavras, no que diz respeito à definição da metodologia de Investigação-Ação, esta apresenta um sentido que permite realizar diferentes interpretações, não sendo possível obter uma definição única quanto a esta metodologia.

Em conformidade com Dick (1999) mencionado por Coutinho (2009), a Investigação-Ação pode ser definida por um conjunto de métodos de pesquisa que envolve simultaneamente agir (ou alterar) e investigar (ou entender). Aplicando um encadeamento circular ou em espiral, que intercala entre a ação e no pensar criticamente sobre a mesma. A cada ciclo, os métodos, os dados e a interpretação são continuamente melhorados consoante o conhecimento adquirido no ciclo anterior.

No que concerne às características de I-A, Coutinho (2009) afirma que esta identifica-se e caracteriza-se por ser uma maneira prática e aplicada de realizar pesquisas, com foco na resolução de problemas reais. Desta maneira, e de acordo com diversos autores consultados por Coutinho (2009), destacamos algumas características da Investigação- Ação:

- “Participativa e colaborativa, no sentido em que implica todos os intervenientes no processo” Zuber- Skerritt (1992), citado por Coutinho (2009) (p. 362), ou seja, a investigação-ação envolve todos os participantes e não só os pesquisadores, de maneira que todos possam contribuir ativamente para alcançar determinados fins da pesquisa.

- Prática e interventiva, uma vez que não se limita somente a explicar teoricamente uma realidade, mas sim a agir e atuar nessa realidade. Esta ação é sempre planeada e intencional, com o intuito de provocar mudanças na realidade em estudo.

- Cíclica, dado que o processo de investigação se repete em ciclos, em que no início de cada um, surgem descobertas que originam possíveis alterações. Estas alterações

são aplicadas e avaliadas no ciclo que se segue. Assim sendo, temos uma constante interligação entre as ideias e conceitos e as ações e implementações, no decorrer do processo de investigação.

- Crítica, uma vez que os participantes não só tentam aperfeiçoar as suas capacidades no trabalho, respeitando as normas existentes, como também agem como agentes de mudança, sendo indivíduos que questionam e se autoavaliam relativamente às possíveis limitações do ambiente que os rodeia. Ou seja, trata-se de uma dinâmica que tem como objetivo aprimorar e transformar o processo.

- Auto-avaliativa, já que as mudanças são constantemente avaliadas o que permite adaptar e adquirir novos saberes.

Após explicar e caracterizar a metodologia de I-A, importa referir que esta pode assumir um carácter quantitativo ou qualitativo, tal como indicam Bogdan e Biklen (1994) quando realçam que “Tanto os métodos qualitativos como os quantitativos podem ser utilizados na investigação-ação” (p. 293).

A metodologia de I-A de carácter quantitativo baseia-se na recolha e análise de dados numéricos, permitindo identificar padrões e estabelecer relações estatísticas entre variáveis. Segundo Wiersma (1995) citado por Coutinho (2011), esta abordagem assenta em “(...) grandes amostras e se fundamentam na crença de que a realidade social é repetível e se pode estudar mediante os modelos das ciências naturais, os resultados dos estudos da investigação quantitativa são susceptíveis de generalização (...)” (p. 25). Assim, métodos quantitativos na I-A caracterizam-se por serem estruturados e estáticos, assentarem em modelos teóricos preexistentes e procurarem formular generalizações aplicáveis a outros contextos (Bisquerra, 1989; Wiersma, 1995; Creswell, 1994, citados por Coutinho, 2011).

Contudo, esta abordagem apresenta algumas limitações, sobretudo no contexto educativo, onde a complexidade das interações humanas e sociais nem sempre pode ser reduzida a números e estatísticas. A necessidade de controlar variáveis pode resultar numa visão parcial da realidade, desconsiderando fatores subjetivos e contextuais que influenciam a aprendizagem. Em contraponto, a Investigação-Ação qualitativa privilegia a compreensão aprofundada dos fenómenos educativos, recorrendo a métodos como entrevistas, observação participante e análise documental, permitindo captar nuances que os números, por si só, não revelam.

No contexto do presente estudo, a escolha entre um enfoque quantitativo ou qualitativo deve considerar os objetivos da investigação. Se o propósito for identificar tendências gerais e avaliar impactos mensuráveis, um método quantitativo pode ser pertinente. No entanto, se a intenção for compreender os processos e significados subjacentes às práticas pedagógicas, um enfoque qualitativo poderá ser mais adequado.

Concluimos assim que, em contexto educativo, esta metodologia apresenta-se como um meio de promover a melhoria da educação e o desenvolvimento de todos os intervenientes, através de uma reflexão intencional e sistemática orientada para a resolução de problemas. Nesse sentido, é essencial que o Educador/Professor adote este método, pois permite aperfeiçoar a sua prática pedagógica, como defende Coutinho (2009).

4.2. Investigação- Ação Qualitativa

Após a análise da I-A quantitativa, torna-se essencial aprofundar a vertente qualitativa, que constitui o cerne deste projeto. A opção por esta metodologia fundamenta-se na sua adequação ao contexto educativo, onde a complexidade das interações e dos processos de aprendizagem exige uma abordagem mais flexível e interpretativa. Dado que a Investigação-Ação qualitativa privilegia a compreensão aprofundada dos fenómenos educativos, recorrendo a métodos como a observação, o registo reflexivo e a análise das dinâmicas pedagógicas, revelou-se a escolha mais pertinente para o desenvolvimento do projeto de I-A realizado na PP II.

Além disso, a natureza participativa desta abordagem permite ao educador/professor não só investigar a sua prática, mas também atuar sobre ela de forma contínua e ajustada às necessidades do contexto. Assim, mais do que apenas recolher dados, esta metodologia possibilita a transformação das práticas educativas, promovendo uma aprendizagem significativa e alinhada com as necessidades dos alunos.

No que concerne à I-A qualitativa, e de acordo com Coutinho (2013), esta pode ser compreendida a nível conceptual e metodológico. No que diz respeito ao nível conceptual, conforme referido pela autora anterior, esta metodologia não só pesquisa os comportamentos, mas também analisa os acontecimentos e intenções como objeto de estudo, ou seja, “(...) trata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspectiva dos atores intervenientes no

processo” (Coutinho, 2013, p. 29). Relativamente ao nível metodológico, Coutinho (2013) afirma que esta metodologia se baseia no método indutivo, devido a, segundo Pacheco (1993) referido por Coutinho (2013), “(...) o investigador pretende desvendar a intenção, o propósito da ação, estudando-a na sua própria posição significativa, isto é o significado tem um valor enquanto inserido nesse contexto” (p. 29), de modo que o investigador assume um comportamento imparcial e compreensivo diante a realidade que pesquisa sem impor as suas perspetivas ao longo da sua investigação. Acrescentamos ainda, em conformidade com Coutinho (2013) que a abordagem qualitativa da I-A tem o intuito de “(...) melhorar a prática individual, contribuindo para a descrição e compreensão de situações concretas” (p. 31) e adquire igualmente uma natureza interpretativa, dado que não antevê os dados provenientes da investigação, mas sim advém da análise dos mesmos.

Além disso, como refere Bogdan e Biklen (1994), é possível ressaltar que a proveniência de dados da investigação qualitativa é do ambiente natural, uma vez que os pesquisadores “(...) despendem grandes quantidades de tempo em escolas, famílias, bairros e outros locais tentando elucidar questões educativas” (p. 47). Esta característica confere autenticidade à análise, permitindo captar a complexidade dos acontecimentos educativos no seu contexto real. No entanto, a recolha e interpretação de dados qualitativos podem apresentar desafios, nomeadamente no que diz respeito à subjetividade do investigador e à influência da sua presença no campo. Como referem os mesmos autores, embora alguns investigadores recorram a gravações em vídeo ou áudio, “(...) muitos limitam-se exclusivamente a utilizar um bloco de apontamentos e um lápis” (p. 47), o que pode condicionar a exatidão dos registos e a posterior análise. A observação, apesar de ser um dos instrumentos cruciais na I-A qualitativa, exige um olhar crítico e reflexivo por parte do investigador, de forma a minimizar enviesamentos e garantir que os dados recolhidos traduzem fielmente a realidade estudada.

4.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

No momento em que abordamos a metodologia de I-A é fundamental referirmos aspetos que nos permitem compreender como é exequível este género de pesquisa e quais os instrumentos ou técnicas que podemos aplicar. Segundo Coutinho (2009), “para uma investigação realizada segundo esta metodologia, tal como para qualquer ato de investigação, é sempre necessário pensar nas formas de recolher a informação que a

própria investigação vai proporcionando” (p. 373). Deste modo, neste projeto de I-A, apresento brevemente as técnicas e instrumentos de recolha de dados que utilizei no decorrer do presente trabalho.

4.3.1. Entrevistas Informais

Morgan (1988) citado por Bogdan e Biklen (1994), refere que “uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas (...)” (p. 134). Além disso, a entrevista segundo os autores anteriormente mencionados, tem como principal objetivo adquirir conhecimentos sobre o entrevistado ou sobre determinadas informações que o mesmo possa possuir. No início da elaboração deste projeto de I-A, recorri à entrevista como um dos instrumentos de recolha de informação, não apenas para identificar uma possível problemática na sala, mas também para compreender melhor o contexto educativo e explorar oportunidades de melhoria. Para isso, questioneei a Educadora Cooperante sobre a existência de um desafio comum ao grupo que envolvesse a maioria das crianças. No entanto, essa problemática não foi identificada, o que reforçou a perspectiva de que a Investigação-Ação não se limita à resolução de problemas, mas também permite aprofundar a compreensão das práticas pedagógicas e promover melhorias no contexto educativo. Assim, seguindo a sugestão da Educadora Cooperante, optei por explorar um tema de interesse das crianças, promovendo um trabalho mais alinhado com os seus interesses e necessidades.

Assim sendo, ao longo do decorrer do projeto, não realizei nenhuma entrevista formal à Educadora Cooperante, contudo estabeleci diversas conversas com a mesma. Estas interações podem ser consideradas entrevistas informais, pois, como refere Máximo-Esteves (2008), “(...) aproximam-se da conversação do quotidiano, distinguindo-se desta pela sua intencionalidade, uma vez que são usadas para obter informações que complementem os dados de observação” (p. 93). Dessa forma, essas trocas de ideias foram fundamentais para aprofundar o meu conhecimento sobre o contexto do grupo e ajustar as estratégias utilizadas ao longo da PP.

Além disso, também recorri às entrevistas informais com as crianças, dado que, segundo Coutinho (2009) “estão centradas na perspectiva dos participantes e enquadram-se nos ambientes de diálogo e de interação” (p. 373). Esta ferramenta foi crucial ao longo da minha PP, porque me permitiu avaliar o que cada criança aprendeu sobre os temas abordados. Para tal, questionava individualmente cada criança sobre o que tinha

aprendido como, por exemplo, sobre o planeta Mercúrio. A criança compartilhava as suas ideias eu registava as respostas, e essa abordagem servia também para aprimorar as minhas práticas e estratégias, especialmente quando a criança apresentava dificuldade em responder.

Deste modo, as entrevistas informais revelaram-se uma estratégia complementar importante na recolha de informação, permitindo um acompanhamento próximo das aprendizagens das crianças e ajustar de imediato as práticas pedagógicas em função das necessidades e dificuldades do grupo. No entanto, importa salientar uma limitação inerente a esta técnica: uma vez que os diálogos ocorriam durante as práticas, nem sempre foi possível registar de imediato todas as respostas com o detalhe necessário, o que pode ter resultado na perda de informações relevantes. Ainda assim, o seu contributo para a construção e adaptação contínua do projeto revelou-se fundamental.

4.3.2. Observação Participante

As técnicas baseadas na observação, segundo Coutinho (2009) “estão centradas na perspetiva do investigador, em que este observa em direto e presencialmente o fenómeno em estudo” (p. 373). No decorrer das implementações que tive a oportunidade de realizar na minha PP, a observação participante revelou-se um instrumento essencial para o desenvolvimento do projeto, uma vez que me permitiu compreender como as crianças interagiam com as atividades propostas e como assimilavam os conteúdos trabalhados. Esta abordagem tem a particularidade de envolver o investigador na comunidade que pretende estudar, “como se fosse um dos seus elementos, observando a vida do grupo a partir do seu interior, como seu membro” (Sousa, 2009, p. 113).

Por exemplo, ao introduzir o tema do sistema solar, observei que as crianças demonstravam maior envolvimento quando tinham acesso a materiais visuais e manipuláveis, como globos e maquetes dos planetas. Esta perceção levou-me a ajustar estratégias, recorrendo a recursos que estimulassem a exploração prática e o questionamento ativo. Além disso, a observação ajudou-me a identificar momentos em que algumas crianças apresentavam dificuldades em determinadas atividades, permitindo-me intervir de forma mais direcionada e adaptar as propostas para melhor responder às suas necessidades.

Uma das grandes vantagens desta técnica reside na possibilidade de captar, em tempo real, as dinâmicas da sala e as reações espontâneas das crianças, proporcionando dados autênticos e ricos sobre os seus processos de aprendizagem. Como refere Fino (2003), na observação participante, os investigadores devem integrar-se na ação do grupo em estudo, “de modo a compreenderem essa atividade, mas sem serem, no entanto, admitidos no centro dessa atividade” (p. 108). No entanto, esta integração pode apresentar algumas limitações, sendo uma delas o facto de a presença do investigador poder influenciar o comportamento das crianças, levando-as, por vezes, a ajustar as suas respostas ou ações de acordo com as expectativas do observador. Além disso, a necessidade de atenção constante a múltiplos aspetos da interação em sala pode dificultar o registo detalhado de todos os elementos relevantes, exigindo um esforço de síntese e análise posterior.

Ainda assim, a observação participante foi crucial para a recolha de informações significativas e para a melhoria contínua das práticas educativas, permitindo um planeamento mais ajustado à realidade e interesses do grupo.

4.3.3. Diários de Bordo

Os diários de bordo ou notas de campo são, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150). Este instrumento foi importante para concretizar o meu projeto, uma vez que, me permitiu anotar minuciosamente o que eu observei e desenvolvi no decorrer do meu estágio. Durante este período, os meus diários de bordo assumiram um papel descritivo e reflexivo, sendo que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), o facto de ser descritivo torna mais acessível compreender o que foi observado utilizando as palavras. Além disso, ao adotar uma abordagem mais reflexiva, o investigador tem um melhor entendimento do que observou, com base nas suas ideias, opiniões e preocupações expressas em relação ao observável.

Ao longo das minhas práticas pedagógicas foram redigidos diários de bordo reflexivos, que me permitiram acompanhar a evolução do grupo e identificar padrões de comportamento e aprendizagem. Um exemplo disso foi a observação de que os alunos demonstravam maior entusiasmo e participação em atividades experimentais. Perante

esse dado, decidi implementar, para cada planeta estudado, uma experiência diferente, de modo a tornar o processo de aprendizagem mais significativo e interativo. Esta abordagem permitiu que as crianças explorassem os conceitos de forma mais concreta, consolidando melhor os conhecimentos adquiridos.

Para além de possibilitar esse ajuste contínuo da prática pedagógica, o diário de bordo também se revelou um recurso valioso para a minha própria formação, ajudando-me a refletir sobre o impacto das estratégias utilizadas e a identificar melhorias a implementar. No entanto, apesar das suas vantagens, este instrumento apresenta algumas limitações. O registo detalhado exige tempo e disciplina, o que pode ser desafiante no contexto dinâmico da sala de aula. Além disso, sendo um instrumento subjetivo, as interpretações do observador podem influenciar a forma como os acontecimentos são descritos e analisados.

Ainda assim, o diário de bordo assume um papel fundamental na formação de futuros professores, pois promovem uma prática reflexiva essencial ao desenvolvimento profissional. Através deles, é possível não só acompanhar a evolução das crianças e a eficácia das estratégias pedagógicas, mas também desenvolver um olhar mais crítico sobre a própria ação docente, contribuindo para um ensino mais consciente e intencional.

4.3.4. Registo Fotográfico

Relativamente ao registo fotográfico, este foi um instrumento que me acompanhou ao longo da minha PP, para registar os momentos associados às atividades que foram desenvolvidas com o grupo e para capturar os espaços pertencentes à instituição educativa. Sendo que vai de encontro da ideia de Bogdan e Biklen (1994) quando estes referem que “(...) uma máquina fotográfica pode ser utilizada de uma forma simples, para fazer o inventário dos objetos no local de investigação” (p. 140). No caso do meu projeto, o foco não foi somente nos objetos, mas sim das atividades e estratégias experienciadas pelas crianças, contribuindo para a I-A alusiva ao tema do projeto.

Durante as práticas pedagógicas, as fotografias serviram como um suporte importante para complementar os registos feitos no diário de bordo, funcionando como auxiliares de memória e permitindo uma análise mais detalhada das atividades realizadas. Estas imagens foram essenciais para avaliar as intervenções pedagógicas, acompanhar a evolução das aprendizagens e refletir sobre as estratégias implementadas. Contudo, nem

sempre foi possível captar todos os momentos desejados, uma vez que a prioridade era a participação ativa no processo educativo, evitando qualquer interrupção na dinâmica das atividades.

No que diz respeito à ética e à privacidade, houve sempre um cuidado rigoroso na proteção da identidade das crianças. Para tal, foram adotadas medidas como a ocultação dos rostos, dos nomes e de qualquer elemento que pudesse identificá-las, garantindo o respeito pelos direitos e pela segurança dos alunos.

Apesar das vantagens deste instrumento, é importante reconhecer algumas limitações. A necessidade de captar imagens de forma espontânea e sem interferir nas atividades nem sempre permitiu um registo visual completo de todas as experiências vividas. Além disso, a interpretação das imagens exige uma análise contextual, uma vez que, isoladamente, podem não refletir toda a complexidade da situação observada.

Contudo, o registo fotográfico demonstrou ser uma ferramenta enriquecedora, contribuindo para a documentação e reflexão sobre as práticas pedagógicas, bem como para a construção de um portefólio visual das aprendizagens e dinâmicas exploradas ao longo da intervenção educativa.

4.3.5. Artefactos Produzidos pelas Crianças

Os trabalhos realizados pelas crianças são representações do seu percurso de aprendizagem. Estes podem assumir diferentes formatos, como textos escritos, criações artísticas, entre outros, e refletem de forma singular as suas experiências, ideias e competências.

A análise destes trabalhos permite aos professores identificar padrões, tendências e perceber em que áreas os alunos demonstram progresso ou enfrentam maiores dificuldades. Esta abordagem facilita a avaliação da eficácia das estratégias pedagógicas utilizadas e contribui para uma melhor compreensão das necessidades dos alunos. Como refere Máximo-Esteves (2008), a “análise de artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos” (p. 92).

Além disso, estes artefactos podem servir como base para discussões e reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem, fornecendo evidências concretas do trabalho

dos alunos. Através deles, o professor pode avaliar criticamente o impacto das suas práticas. Para garantir um acompanhamento eficaz da evolução das crianças, é fundamental que os trabalhos sejam devidamente identificados e datados. Como salienta Máximo-Esteves (2008), “um processo de organização cuidada, com datação sistemática, transforma os arquivos dos trabalhos das crianças em bases de dados fecundas para compreender as suas transformações através do tempo” (p. 92).

No decorrer da minha PP, a recolha e análise dos artefactos produzidos pelas crianças revelaram-se uma estratégia eficaz para avaliar o desenvolvimento do grupo e refletir sobre as metodologias adotadas. Os trabalhos realizados – sejam eles desenhos, cartazes, construções ou outros materiais elaborados no âmbito das atividades pedagógicas – proporcionaram uma visão concreta das aprendizagens e dificuldades das crianças, permitindo ajustar e melhorar as estratégias implementadas.

A análise destes artefactos possibilitou não apenas a observação do progresso individual e coletivo, mas também uma compreensão mais aprofundada dos interesses e formas de expressão das crianças. Através dos registos feitos, consegui identificar padrões de aprendizagem, perceber quais as abordagens mais motivadoras e detetar eventuais lacunas a serem trabalhadas.

Além disso, esta estratégia fomentou um ambiente de valorização do trabalho infantil, pois as crianças sentiram-se encorajadas a expressar-se e a participar ativamente nas atividades. A exposição dos trabalhos na sala de aula contribuiu ainda para o reforço da autoestima e para a partilha de aprendizagens entre pares.

No entanto, importa reconhecer que a recolha e interpretação destes artefactos apresentam alguns desafios. Nem sempre é possível aferir com exatidão o pensamento por trás de cada produção sem o apoio do discurso da criança, tornando essencial a combinação deste método com outros instrumentos, como a observação e o registo reflexivo. Para mitigar este desafio, na PP II, enquanto alguns alunos faziam o seu registo da atividade ou a sua produção, eu dialogava com algumas crianças de forma individual, questionando-as sobre o que tinham aprendido. Posteriormente, registava as suas respostas à volta da própria produção, o que permitia compreender melhor o seu raciocínio e as aprendizagens construídas ao longo da atividade.

Assim sendo, a utilização dos artefactos como instrumento de avaliação e reflexão mostrou-se um recurso enriquecedor, promovendo uma abordagem mais abrangente e

centrada na criança, facilitando o acompanhamento do percurso de aprendizagem e a adaptação contínua das práticas pedagógicas.

4.4. Métodos de Análise e Tratamentos de Dados

A análise de dados representa uma fase fundamental do processo investigativo, pois é nela que se exploram e estruturam os registros de entrevistas, notas de campo e outros materiais recolhidos ao longo do estudo. No âmbito de uma abordagem qualitativa, esta etapa é conduzida de forma sistemática, com o objetivo de identificar regularidades e aspetos relevantes que possam sustentar generalizações progressivamente mais amplas (Coutinho, 2023). À medida que a análise avança, as generalizações não surgem como verdades universais, mas como padrões recorrentes que refletem as vivências e perspectivas dos participantes.

Contudo, num estudo qualitativo, onde a ação humana não pode ser mensurada de forma objetiva, alcançar total imparcialidade torna-se um desafio. Porém, não significa que o rigor científico deva ser desconsiderado. Como destaca Coutinho (2023), para que uma investigação tenha validade científica, é essencial que todo o processo possua valor próprio, aplicabilidade, consistência e neutralidade.

Neste contexto, a interpretação e, sobretudo, a triangulação assumem um papel crucial, permitindo enriquecer a análise ao recorrer a diferentes abordagens, métodos ou fontes de informação. Como Bogdan e Biklen (2010) apontam, a análise envolve a organização dos dados, a sua divisão em unidades manipuláveis, a síntese e a procura de padrões, culminando na decisão sobre o que será comunicado aos outros. A triangulação, por sua vez, permite validar e aprimorar a confiabilidade dos resultados, ao possibilitar o cruzamento das informações provenientes de múltiplas fontes, processo que, segundo Bento (2015) e Duarte (2009), confere qualidade à investigação. Como enfatiza Máximo-Esteves (2008), essa triangulação “permite ajuizar sobre a coerência das interpretações provenientes de diferentes fontes de dados” (p. 103), o que se revela fundamental no ciclo da I-A, onde a interpretação dos dados não só informa a compreensão do fenómeno, mas também inspira mudanças na prática pedagógica.

No contexto específico da PP II, onde este projeto foi implementado, a escolha do tema do projeto emergiu de uma conversa informal com as crianças, demonstrando a importância da escuta ativa e da observação atenta na definição de estratégias

pedagógicas significativas. Foi igualmente através da análise das interações e envolvimento dos alunos nas atividades que percebi que as experiências práticas, lúdicas e participativas eram aquelas que mais motivavam o grupo, pelo que recorri, intencionalmente, a esse tipo de estratégias para promover aprendizagens mais eficazes.

Esta análise contínua e sensível das dinâmicas do grupo permitiu-me ajustar a intervenção pedagógica em função das reais necessidades e interesses das crianças, tal como defende Máximo-Esteves (2008), quando refere que os dados devem servir para compreender ou explicar os eventos do contexto, contribuindo para a evolução da prática pedagógica do professor.

Assim, o papel do investigador neste tipo de investigação é determinante, não só enquanto recolhe e interpreta dados, mas também enquanto agente de transformação. A análise dos dados permite-lhe tomar decisões fundamentadas, refletir criticamente sobre as suas próprias práticas e transformá-las de forma consciente. Como refere Ponte (2006), a investigação que se faz sobre a prática, a partir da prática e com vista à melhoria da prática, transforma o professor num profissional reflexivo e investigador. Esta perspetiva reforça a ideia de que o investigador não é um mero observador externo, mas sim um participante ativo, implicado na construção do conhecimento e na melhoria contínua das suas práticas.

Por fim, importa realçar que o conhecimento “construído através da interpretação dos dados em torno da questão inicial não é conclusivo nem generalizável. Os resultados da investigação são válidos naquele contexto e permitem compreender ou explicar apenas o que acontece naquele lugar e naquele tempo” (Máximo-Esteves, 2008, p. 104). Apesar desses limites, o estudo revela-se extremamente valioso, pois permite ao professor aprofundar a compreensão da realidade educativa, tomar decisões mais conscientes e promover mudanças alinhadas com as necessidades do seu grupo. Assim, a investigação transforma-se num processo simultaneamente reflexivo e interventivo, que constitui um dos pilares fundamentais da Investigação-Ação.

Parte II – Intervenção Pedagógica

Capítulo V – Prática Pedagógica em Contexto de Educação Pré-Escolar

“O conhecimento não provém, nem dos objectos, nem da criança, mas sim das interações entre a criança e os objetos.”

(Piaget, citado por Hohmann & Weikart, 2003, p.19)

O presente capítulo tem como objetivo apresentar e refletir sobre diversos aspetos relacionados com a minha PP II, desenvolvida na valência de EPE. Para tal, começarei por fazer uma contextualização do meio educativo onde decorreu a intervenção, abordando a organização do estabelecimento, bem como a caracterização do ambiente em sala, em termos de espaço, grupo e gestão do tempo. Seguidamente, descreverei e analisarei o projeto de I-A dinamizado com o grupo de crianças, assim como três atividades implementadas ao longo da prática, além disso, será apresentado o projeto desenvolvido com a comunidade educativa. Por fim, partilharei uma reflexão geral sobre toda a experiência vivenciada no contexto da valência de EPE.

Tendo em conta os aspetos que serão desenvolvidos ao longo deste capítulo, importa referir que a prática pedagógica, em questão, decorreu num infantário situado no concelho do Funchal. Esta intervenção estendeu-se ao longo de nove semanas, com uma carga horária de 15 horas semanais, distribuídas por três dias sendo estes: segunda, terça e quarta-feira, totalizando 135 horas (das quais 120 corresponderam à implementação pedagógica e 15 à fase inicial de observação participante). A intervenção iniciou-se a 2 de outubro de 2023 e concluiu-se a 4 de dezembro do mesmo ano.

5.1. Contextualização da Prática Pedagógica

O ambiente educativo assume um papel central, na medida em que constitui um “contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 5). Por este motivo, é imprescindível que o educador tenha um conhecimento profundo sobre os diversos elementos que o compõem, de forma a garantir uma intervenção pedagógica intencional e de qualidade.

Além disso, o meio envolvente assume também particular relevância, uma vez que “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 21). Deste modo, a qualidade do contexto em que o estabelecimento educativo se insere revela-se crucial, já que possibilita a valorização dos serviços, recursos e espaços disponíveis, potenciando aprendizagens significativas para as crianças.

Desta forma, a caracterização do ambiente educativo torna-se indispensável, pois permite ao educador reconhecer as especificidades do grupo com que trabalha, identificando necessidades e delineando respostas adequadas às mesmas.

5.1.1. Caracterização do Meio Envolvente

A EPE representa uma etapa fundamental no percurso de vida da criança, pois é nesta fase que começa a estabelecer relações com o mundo para além do seu núcleo familiar e dos amigos mais próximos. Neste sentido, torna-se essencial conhecer e compreender o meio envolvente à instituição educativa, de forma a potenciar as oportunidades que esta oferece (Araújo et al., 1996).

A minha intervenção pedagógica na EPE desenvolveu-se numa instituição localizada na freguesia do Imaculado Coração de Maria (Figura 7), uma das 10 freguesias do concelho do Funchal.

Figura 7

Freguesia do Imaculado Coração de Maria, Concelho do Funchal



Nota. Retirado de https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:FNC_-_Imaculado_Cora%C3%A7%C3%A3o_de_Maria.svg.

Historicamente, esta freguesia foi oficialmente criada a 6 de dezembro de 1955, na sequência de um expressivo aumento populacional nas freguesias vizinhas do Monte e de Santa Luzia, que resultou da intensa migração interna associada ao desenvolvimento urbano da cidade. Esta transformação da cidade, levada a cabo nos anos 40, durante o mandato do Dr. Fernão Ornelas, visava modernizar o Funchal e torná-lo mais atrativo para o turismo internacional. Como parte desse processo, foram construídas novas acessibilidades, edifícios públicos e unidades hoteleiras, o que gerou uma maior procura de mão de obra e, por conseguinte, um aumento significativo da população nas zonas periféricas, nomeadamente nas encostas da cidade.

Com a elevação do Imaculado Coração de Maria a freguesia, foram definidos os seus limites geográficos, que incluem, de forma geral, a Rua da Torrinha e o antigo Caminho-de-Ferro a Norte, a Ribeira de Santa Luzia e a Estrada Monte – São Roque a Oeste, e a Rua da Levada e a Estrada do Livramento a Leste.

A identidade desta freguesia é representada simbolicamente no seu brasão, que incorpora elementos com significado histórico para o território. Entre os elementos destacam-se um escudo dourado com um til negro folhado de verde, um coração vermelho flamejante encimado por uma cruz negra, e uma campanha ondulada em tons de azul e prata. Este conjunto heráldico é coroado por uma muralha prateada com três torres e um listel branco com a legenda “imaculado coração de maria” em letras maiúsculas, tal como ilustra a Figura 8.

Figura 8

Brasão da Freguesia do Imaculado Coração de Maria



Nota. Retirado de <https://www.jfimaculado.pt/freguesia/heraldica>.

Estas informações foram recolhidas no site oficial da Junta de Freguesia do Imaculado Coração de Maria (2025), sendo fundamentais para compreender o contexto social e histórico em que se insere a instituição educativa, bem como os recursos e dinâmicas da comunidade local.

Para além do enquadramento histórico e geográfico da freguesia, importa destacar os recursos e estruturas envolventes à instituição onde decorreu a intervenção pedagógica. O infantário destaca-se pela sua proximidade ao centro do Funchal conferindo à zona uma boa acessibilidade, sendo servida por várias paragens de autocarro que facilitam a mobilidade de crianças, famílias e profissionais.

Nas imediações da instituição encontram-se diversas habitações e espaços de convívio comunitário, o que favorece a interação social e o sentimento de pertença à comunidade local. Destaca-se ainda a existência de áreas de lazer, como o Jardim de Santa Luzia, que oferece um espaço verde aprazível e adequado para momentos de recreio, exploração da natureza e atividades ao ar livre com as crianças. Este conjunto de recursos e infraestruturas constitui uma mais-valia para o trabalho educativo, possibilitando a realização de experiências significativas em articulação com o meio, promovendo aprendizagens contextualizadas e estimulantes para as crianças.

5.1.2. Caracterização da Instituição Educativa

A organização do espaço educativo deve promover não só o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças, como também proporcionar momentos de formação e crescimento para os adultos envolvidos. A caracterização da instituição é, por isso, essencial, uma vez que cada estabelecimento apresenta particularidades únicas. Como referem Silva et al. (2016), cada contexto educativo distingue-se “pelas suas características próprias e uma especificidade que decorre da rede em que está incluído (pública, privada solidária ou privada cooperativa), da dimensão e dos recursos materiais e humanos de que dispõe, diferenciando-se ainda pelos níveis educativos que engloba” (p. 23).

O Infantário onde a minha PP II decorreu é uma Instituição Privada de Solidariedade Social (IPSS) que oferece formação educativa na Creche e na Educação Pré-Escolar, recebendo crianças desde os 5 meses aos 6 anos. Inaugurada a 07/ 10/ 99,

cuja gestão e administração é feita pela Fundação de Socorros Mútuos 4 de Setembro de 1862.

A instituição dispõe de instalações bem estruturadas e organizadas, tanto ao nível dos espaços interiores como exteriores, oferecendo um ambiente educativo propício ao desenvolvimento integral das crianças. Estes espaços permitem a realização de experiências diversificadas e enriquecedoras, contribuindo para uma prática pedagógica de qualidade.

O edifício é composto por dois andares. No rés-do-chão, na zona exterior frontal, destaca-se um amplo jardim e uma cozinha de lama, que enriquecem o espaço de brincadeira e descoberta. Ao lado da instituição encontra-se um estacionamento espaçoso, facilitando o acesso das famílias e dos profissionais. Na parte posterior do edifício localizam-se uma lavandaria, inserida num espaço fechado, e uma área de apoio destinada às funcionárias, equipada para armazenamento de pertences pessoais e realização de pausas. Ainda no exterior, existe um pátio ao ar livre de grandes dimensões, dividido com cercas, de forma a delimitar os espaços consoante as valências (creche e pré-escolar). Este pátio encontra-se equipado com materiais lúdicos, como escorregas, baloiços e casinhas, favorecendo o brincar livre e o desenvolvimento motor. Tal como referem Silva et al. (2016), o espaço exterior “é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer” (p. 27), o que sublinha a importância destes ambientes na promoção de aprendizagens significativas e experiências enriquecedoras para as crianças. Além disso, existe ainda um toldo que cobre mesas utilizadas por uma das salas para realizar as refeições ao ar livre (Figura 9).

Figura 9
Alguns espaços exteriores do infantário



No interior do rés-do-chão, à entrada do edifício, situa-se a secretaria. Neste piso localizam-se ainda o refeitório e duas salas polivalentes: uma afeta à valência de Creche, equipada com materiais adequados à faixa etária, e outra destinada à Pré-Escolar, equipada com mesas, um quadro interativo e um tablet interativo acessível às crianças. Este piso inclui ainda a sala de berçário com uma copa de apoio, bem como duas salas de Creche e uma casa de banho para apoio às crianças após a utilização do espaço exterior.

O primeiro andar é constituído por uma sala de transição, três salas de Jardim de Infância, e uma casa de banho de apoio às crianças destas salas. Neste piso encontram-se ainda gabinetes destinados às educadoras, à realização de reuniões e à direção pedagógica, bem como uma casa de banho para adultos (Figura 10).

Figura 10
Alguns espaços interiores do infantário



No que concerne ao horário de funcionamento do Infantário, este encontra-se aberto todos os dias úteis das 7h30 às 18h30 com tolerância até às 18h45 e prolongamento até às 19h. O horário de acolhimento e de recolha das crianças é diferente nas diversas salas: nas salas de berçário, a hora de entrada é das 7h30 às 10h00 e a hora de saída é das 16h00 às 18h30; na sala de transição o horário de entrada é das 7h30 às 10h00 e o horário de saída é das 16h15 às 18h30; nas salas de jardim de infância a hora de entrada é das 7h30 às 10h00 e a hora de saída é das 16h45 às 18h30.

5.1.3. Caracterização da Sala da Educação Pré-Escolar

“O espaço na educação constitui-se como uma estrutura de oportunidades.”
 (Zabalza, 1992, p. 120)

A forma como os espaços da sala são organizados revela a intenção educativa do educador de infância. Esta organização deve ter em conta a faixa etária, as necessidades

e os interesses das crianças, oferecendo-lhes oportunidades para brincar e aprender de forma significativa. Segundo Formosinho e Formosinho (2013), o espaço deve ser entendido como “um lugar de bem-estar, alegria e prazer, um espaço aberto às experiências plurais e interesses das crianças e das comunidades” (p. 25).

A sala da PP I destaca-se por ser um ambiente claro, espaçoso, organizado, prático e equilibrado. Ela conta com uma variedade de recursos, como: livros, jogos didáticos, blocos de construção, legos, uma cozinha com utensílios correspondentes, mercearia, cabeleireiro, bonecas, além de materiais de artes visuais adaptados à idade das crianças.

A sala do M. encontra-se cuidadosamente organizada, com áreas de interesse bem definidas e delimitadas, tais como: a área do tapete e dos blocos, a área da casa, a área da escrita, a área da expressão plástica, a área da biblioteca e a área dos jogos. Cada uma destas áreas está equipada com materiais variados e adequados, acessíveis às crianças, permitindo-lhes explorar, utilizar e arrumar de forma autónoma os recursos necessários às suas brincadeiras e aprendizagens. Como refere Roque (2017), “devem existir materiais diversificados e acessíveis às crianças para que estas possam encontrar, utilizar e arrumar o que necessitam” (p. 18). Assim, destaca-se a importância de descrever, de forma mais pormenorizada, as diferentes áreas e os materiais disponíveis, que promovem a exploração livre, o jogo simbólico e o desenvolvimento da autonomia infantil.

No que concerne à área do tapete e dos blocos, é composta por um tapete e por uma estante onde se encontram legos, carrinhos e peças de construção. Na parede, estão afixadas ferramentas de registo, tais como: o quadro das presenças, o calendário mensal, o quadro do tempo e o quadro das áreas. Neste espaço da sala diversas atividades são conduzidas com o objetivo de conscientizar a criança sobre as rotinas diárias. Além disso, é o local onde se contam histórias, se dialoga com as crianças, se refletem comportamentos e se revêm as atividades e as áreas de interesse, sendo, por isso, um espaço privilegiado de proximidade entre o grupo e o educador. Nesse sentido, e à luz de Castro (2018), a área do tapete assume duas grandes especificidades: “é um espaço onde se realizam os “grandes” momentos do dia, de onde as crianças retiram maior proveito” (p. 24). É neste espaço que se estimula o desenvolvimento da linguagem, se fortalecem as relações interpessoais e se promovem momentos como o acolhimento, a brincadeira livre e as reuniões de grupo, permitindo uma maior contiguidade entre crianças e educador e, conseqüentemente, uma melhor qualidade na aquisição de competências (Castro, 2018).

De um modo geral, este é também o local escolhido “para a discussão de problemas, negociações, tomadas de decisões, é um lugar de encontros” (Castro, 2018, p. 34), onde as crianças ouvem histórias, brincam e fazem inúmeras descobertas. Adicionalmente, importa destacar que, durante os momentos de brincadeira, esta área se transforma no espaço destinado aos blocos, proporcionando às crianças a oportunidade de realizar construções criativas que potenciam a imaginação e o pensamento espacial (Figura 11).

Figura 11
Área do tapete e dos blocos



Relativamente à área da casa, esta possui uma variedade de materiais enriquecedores para a criatividade das crianças, tais como: um cabeleireiro, uma caminha com bonecas, uma mercearia, uma cozinha e uma penteadeira com maquiagem infantil. Além disso, conta com uma estante que dispõe diversos materiais, como roupas, sapatos, telemóveis, utensílios de cozinha, como também conta com uma mesa e quatro cadeiras ao centro da área. Neste ambiente, as crianças podem recriar vivências do dia a dia por meio de situações imaginárias, utilizando livremente diversos materiais. Esta é a área que mais cativa o grupo de crianças da Sala do M. o que é benéfico devido à promoção do trabalho em cooperação, o estímulo à comunicação e o desenvolvimento da imaginação. Em consonância com Hohmann e Weikart (2003), a vivência neste espaço, com diferentes estímulos sociais, “permite que as crianças desenvolvam uma imagem coerente do seu mundo mais imediato” (p. 188), o que reforça a importância desta área enquanto promotora de aprendizagens significativas, baseadas nas experiências pessoais e no fazer-de-conta (Figura 12).

Figura 12
Área da casa



No que diz respeito à área de escrita, este é o menor espaço da sala, composto por apenas uma mesa e duas cadeiras situadas diante de uma das janelas. Esta área dispõe de um quadro, letras e giz, além de um local para as crianças guardarem os seus estojos e cadernos feitos a partir da união de folhas coloridas por um fio. Aqui, as crianças podem praticar a escrita, imitando palavras para aprimorar a caligrafia, a motricidade fina e a concentração (Figura 13).

Figura 13
Área da escrita



A área da expressão plástica contém duas estantes com diversos materiais, como tintas, tesouras, cartolinas, marcadores, lápis de cor, entre outros, quatro mesas grandes e doze cadeiras. Neste espaço as crianças realizam várias atividades, tais como recortes, pinturas, desenhos, colagens, registos de atividades, o que permite desenvolver capacidades como a criatividade, coordenação motora e autoexpressão. Em concordância com Hohmann e Weikart (2003), esta área deve ser entendida como um espaço privilegiado para a exploração de materiais, onde as crianças têm oportunidade de misturar, enrolar, cortar, dobrar, colar, entre outras ações que lhes permitem transformar os materiais e preencher superfícies com cor, textura e significado. Trata-se, portanto, de um ambiente que incentiva a experimentação e a expressão pessoal, promovendo aprendizagens com sentido através da ação (Figura 14).

Figura 14
Área da expressão plástica



No que diz respeito à área da biblioteca, esta encontra-se equipada com um pequeno armário que contém uma variedade de livros adequados à faixa etária das crianças. O mobiliário disponível para a exploração destes materiais limita-se a duas cadeiras de plástico infantil, que, na minha perspetiva, não oferecem o conforto necessário para uma experiência mais acolhedora e envolvente. Esta limitação pode impactar a motivação das crianças, diminuindo o tempo de permanência e o interesse por esta área. Ainda assim, considero este espaço essencial no contexto da sala, pois é através do contacto com os livros que as crianças desenvolvem o gosto pela leitura, ampliam o seu vocabulário e fortalecem a capacidade de organizar ideias com coerência. De acordo com Hohmann e Weikart (2003), trata-se de um local onde “as crianças observam e leem livros, simulam a leitura com base na memória e em pistas visuais contidas nas imagens, ouvem histórias, inventam e escrevem as suas próprias histórias à sua maneira” (p. 202), sendo, por isso, um espaço que favorece tanto a imaginação como o desenvolvimento linguístico (Figura 15).

Figura 15
Área da biblioteca



No que se refere à área dos jogos, esta está organizada com uma estante que contém uma variedade de jogos didáticos e desafiantes, acompanhada por três mesas e dez cadeiras, criando um ambiente propício à participação ativa das crianças. Este espaço revela-se particularmente atrativo para o grupo, despertando o interesse natural pelo brincar e proporcionando oportunidades valiosas para o desenvolvimento do raciocínio lógico, da atenção e da cooperação. Em conformidade com Hohmann e Weikart (2003), esta área “é um local onde as crianças brincam com jogos simples, puzzles e conjuntos de materiais lúdicos que podem ser manipulados e usados de diversas maneiras” (p. 199),

o que reforça a sua importância na promoção da aprendizagem ativa e da experimentação autónoma (Figura 16).

Figura 16
Área dos jogos



No que toca à decoração, a Sala do M. apresenta um ambiente acolhedor e pensado para as crianças, com paredes pintadas de verde e decoradas com diversos trabalhos realizados pelos próprios alunos, expostos em placards e em fios que atravessam a sala. Esta valorização das produções infantis permite tornar visível o percurso de aprendizagem do grupo, funcionando como uma verdadeira forma de comunicação. De acordo com as OCEPE, “o que está exposto constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para crianças como para adultos” (Silva et al., 2016, p. 26). Ao tornar os trabalhos acessíveis e visíveis, o educador promove também o diálogo e a reflexão coletiva entre as crianças, uma vez que “todas as crianças do grupo observam as produções realizadas, dialoguem sobre as mesmas, apresentem as suas opiniões e se apropriem das mesmas” (Botelho & Dias, 2021, p. 60), conforme ilustrado na Figura 17.

Figura 17

Trabalhos expostos realizados pelas crianças



Além da exposição dos trabalhos, a sala conta com elementos visuais relevantes, como o quadro dos aniversários, as regras da sala e um espelho, que contribuem para a construção da identidade do grupo e o reforço das rotinas. Ainda no interior, existe uma estante destinada à arrumação dos trabalhos das crianças, organizada de forma acessível e adaptada à sua altura. De facto, segundo Post e Hohmann (2007), quando a mobília está à medida das crianças, estas conseguem alcançar facilmente os materiais que desejam explorar, guardá-los autonomamente e gerir o seu ambiente sem dependerem constantemente da intervenção do adulto, promovendo, assim, a sua independência (Figura 18).

Figura 18*Exemplos de elementos pertencentes à sala*

No espaço exterior à sala, junto à entrada, encontram-se cabides devidamente identificados com os nomes das crianças, permitindo que cada uma possa colocar os seus pertences de forma autónoma. Esta organização revela a intencionalidade pedagógica presente na criação de ambientes que promovem a autonomia e o sentido de pertença ao grupo (Figura 19).

Figura 19*Espaço à entrada da sala*

De um modo geral, a Sala do M. encontra-se bem estruturada em relação às diversas áreas, oferecendo uma ampla gama de materiais, que estão organizados de acordo com uma lógica entendida pelas crianças, que contribuem para o enriquecimento do desenvolvimento das mesmas, garantindo ao mesmo tempo o seu conforto, a sua segurança e o seu bem-estar.

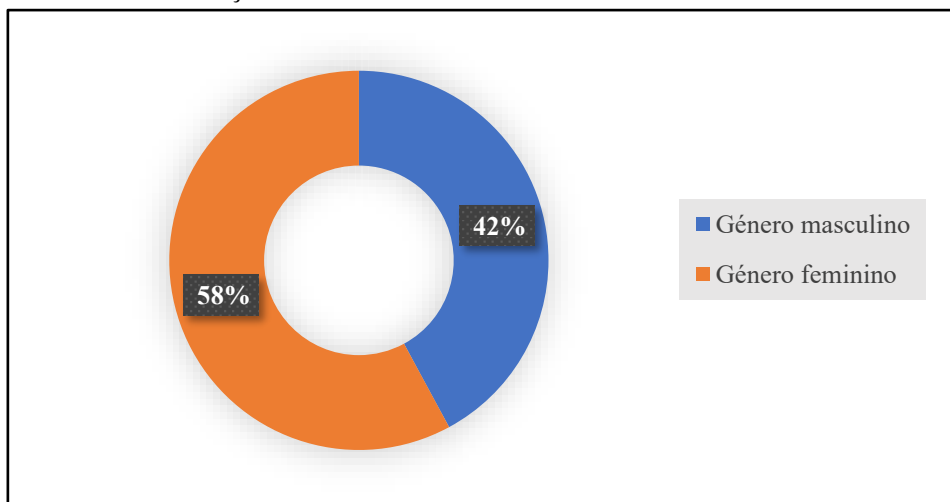
5.1.4. Caracterização do Grupo

É fundamental analisar o grupo de crianças do ponto de vista social e relacional, uma vez que cada criança, com a sua individualidade e forma de se relacionar com os outros, “constitui a base do sistema educativo” (Silva et al., 2016, p. 24). Neste sentido, ao planear atividades, o educador deve ter sempre em consideração as características individuais de cada criança e do grupo como um todo, dado que essas especificidades influenciam diretamente a dinâmica da sala e o próprio tempo pedagógico.

Em consonância com Silva et al. (2016), a dinâmica do grupo é influenciada por diversos fatores, nomeadamente as “caraterísticas individuais das crianças”, bem como “maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades ou a dimensão do grupo” (p. 24). Estes autores sublinham ainda que “a existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo” (p. 24), o que evidencia a importância de acolher e valorizar a heterogeneidade existente.

Neste contexto, o grupo da Sala do M., pertencente à sala dos 5 anos, era composto por 19 crianças, das quais 11 eram do género feminino e 8 do género masculino (Figura 20).

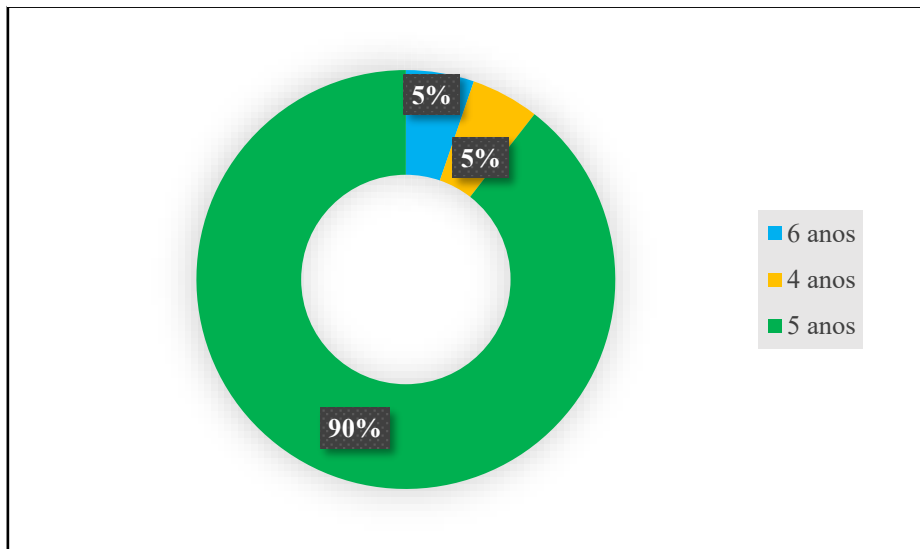
Figura 20
Género das crianças



As idades das crianças, à data de 31 de dezembro de 2023, distribuíam-se entre os 4 e os 6 anos, tal como ilustrado na Figura 21. Importa referir que todas estas crianças já frequentavam este infantário no ano anterior, o que contribuiu para a consolidação dos vínculos entre pares e com a equipa pedagógica.

Figura 21

Idades das crianças



Relativamente às necessidades específicas, algumas crianças encontravam-se abrangidas por medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, ajustadas às suas particularidades. Para além disso, existia uma criança cuja entrada na escolaridade obrigatória foi adiada, de modo a permitir uma preparação mais sólida para a transição de ciclo. No que diz respeito à nacionalidade, todas as crianças do grupo eram portuguesas.

Para uma compreensão mais aprofundada do grupo, e tendo por base as experiências observadas ao longo do período da PP, a caracterização foi organizada com referência às áreas e domínios definidos pelas OCEPE, nomeadamente: Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação, e Conhecimento do Mundo (Silva et al., 2016).

Relativamente à caracterização geral do grupo no âmbito da Área de Formação Pessoal e Social, é um grupo sociável, ativo, alegre, dinâmico e comunicativo. Gostam muito de interagir com os colegas nas suas brincadeiras, embora, por vezes, surjam alguns conflitos. Não estranham pessoas externas à sala, gostam de interagir com o adulto, de ter o seu carinho e atenção. É um grupo muito autónomo na realização das várias rotinas da sala. No que respeita à interiorização e compreensão de regras, o grupo tem noção das

regras da sala, embora nem sempre as respeite ou cumpra. Algumas crianças revelam alguma dificuldade para escutar os outros e esperar pela sua vez para falar. O grupo participa ativamente nas experiências de aprendizagem, mas algumas crianças necessitam de desenvolver competências ao nível da atenção e concentração, pois distraem-se com os colegas ou preferem brincar. No entanto, a maioria revela grande capacidade de concentração, principalmente quando as atividades são motivadoras, o que desperta a atenção.

No que concerne à Área de Expressão e Comunicação, mais precisamente no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, de um modo geral o grupo demonstra ter uma linguagem fluente e gosta de participar nos diálogos em grande grupo. A maioria articula bem as palavras e descreve acontecimentos, vivências ou situações com mais pormenores. Expressam com facilidade os seus desejos, emoções e sentimentos. Revelam interesse em conhecer outras letras, para além das letras do seu nome e manifestam curiosidade em saber escrever o seu nome completo. Contudo existem quatro crianças que revelam dificuldades em expressar os seus sentimentos e em articular algumas palavras.

No que toca ao domínio da matemática, o grupo identifica as formas geométricas em objetos ou imagens e realiza contagens maiores. A maioria do grupo identifica os números até vinte e os mais novos já são capazes de identificá-los até dez associando o número à sua representação gráfica. As crianças mais velhas já fazem somas simples (com poucos elementos). Por fim, o grupo demonstra conseguir agrupar e fazer conjuntos.

Quanto ao domínio da educação física, o grupo revela um bom desenvolvimento ao nível da motricidade grossa, uma vez que são capazes de realizar movimentos, exercícios físicos e gincanas com maior equilíbrio e coordenação. Considero importante ressaltar que na motricidade fina o grupo revela facilidade e agilidade no manuseamento dos materiais da sala e realizam muitas atividades com facilidade, nomeadamente o manuseamento de plasticina, enfiamentos/ encaixes, colagens e recortes.

Em relação ao domínio da educação artística, na expressão musical, o grupo demonstra um grande interesse e entusiasmo pela aprendizagem de novas músicas, memorizando-as com alguma facilidade. Gostam muito de dançar, cantar e aprender coreografias, realizando-as com facilidade. Nas artes visuais o grupo demonstra um grande entusiasmo pela realização das atividades propostas nesta área, revelando interesse pela elaboração de pinturas, desenhos, recortes e colagens. Além disso, o grupo

gosta muito de explorar várias técnicas e materiais. Demonstram uma maior capacidade de concentração e conseguem realizar muitas das atividades propostas sem a ajuda do adulto, mostrando-se cada vez mais autónomos. Quanto ao jogo dramático, as crianças gostam de brincar ao faz de conta com os colegas, representando diversas personagens e vivenciando diferentes situações. Através do jogo simbólico, conseguem recriar situações do seu dia-a-dia e do meio que as rodeia, ao simular serem mães, pais, filhos, cozinheiros, médicos, entre outros.

Em relação à Área do Conhecimento do Mundo, o grupo é muito observador, atento e curioso em relação ao meio que os rodeia. Demonstram um grande interesse por investigar novos temas e gostam de participar nas reuniões de grande grupo e de questionar o adulto quando têm alguma dúvida ou quando têm interesse/curiosidade por um determinado tema.

Em síntese, o grupo da Sala do M. apresenta-se como ativo e envolvido nas rotinas e propostas educativas. As crianças demonstram, de forma geral, interesse pelas atividades, revelando curiosidade e motivação para aprender. Embora algumas necessitem de apoio específico em aspetos como a atenção, a concentração ou a expressão emocional, observa-se uma evolução positiva no seu desenvolvimento global. A capacidade de interação social e a participação nas dinâmicas de grupo evidenciam o potencial educativo do coletivo, que, com acompanhamento contínuo e intencionalidade pedagógica, pode ser ainda mais valorizado e consolidado.

5.1.5. Organização e Gestão do Tempo

A gestão do tempo pedagógico representa também uma dimensão fundamental na organização do ambiente educativo. O tempo educativo apresenta um carácter flexível, embora esteja organizado por momentos que se repetem com uma certa periodicidade. A sequência diária, tanto nas manhãs como nas tardes segue, segundo as OCEPE “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” (Silva et al., 2016, p. 27). Assim, as crianças reconhecem e antecipam as diferentes fases do dia, o que lhes permite atuar com maior autonomia. Existe também abertura para a introdução de mudanças, quer por iniciativa do/a educador/a, quer por sugestões das próprias crianças, o que reforça a sua participação ativa na organização do quotidiano.

Nas tabelas que se seguem, é possível observar alguns dos principais momentos que compõem a rotina diária da sala do M. A Tabela 1 diz respeito à rotina estruturada da sala, permitindo observar como o tempo é distribuído entre os diferentes momentos pedagógicos, de cuidados e de transição. Importa reforçar que, conforme mencionado anteriormente, esta organização do tempo assume um caráter flexível, podendo sofrer ajustes em função das necessidades e interesses do grupo, ou em resposta a eventos pontuais promovidos pela instituição.

Tabela 1*Rotina diária da sala do M.*

Rotina diária	
08h00 - 09h30	Acolhimento
09h30 - 09h40	Higiene
09h40 - 10h00	Reforço alimentar da manhã
10h00 - 10h45	Reunião de grande grupo no tapete
10h45 - 12h30	Atividades orientadas em pequenos grupos
12h30 - 12h45	Higiene Pessoal
12h45 - 13h30	Almoço
13h30 - 13h45	Higiene Pessoal
13h45 - 14h00	Planear para as áreas
14h00 - 15h15	Trabalhar/ brincar nas áreas
15h15 - 15h30	Arrumação das áreas
15h30 - 16h00	Revisão das áreas
16h00 - 16h30	Atividades livres / orientadas
16h30 - 16h50	Lanche
16h50 - 17h00	Higiene
17h00 - 18h00	Recreio / Polivalente
18h00	Reforço alimentar
18h00 - 18h30	Saída

A seguir, apresenta-se a Tabela 2, que refere o horário das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Estas atividades complementam a rotina da sala, proporcionando experiências diversificadas e promovendo o contacto com diferentes linguagens de expressão, saberes e áreas do conhecimento, em articulação com os objetivos pedagógicos definidos para esta faixa etária.

Tabela 2*Horário das atividades de enriquecimento curricular*

Atividades Extra Curriculares
<u>Terça-feira</u> : Expressão de Artes (15h15 - 16h00)
<u>Quarta-feira</u> : Educação Física (11h00 - 12h00)
<u>Quinta-feira</u> : Expressão Musical (14h30 - 15h15)

5.2. Projeto de Investigação- Ação

No âmbito da Unidade Curricular de Investigação-Ação, integrada no plano curricular do 1.º ano do Mestrado, foi proposto pelo docente responsável o desenvolvimento de um projeto de I-A, a ser implementado durante a PP I. A primeira semana, dedicada à observação participante, revelou-se essencial para conhecer o grupo, compreender as dinâmicas da sala e refletir sobre possíveis focos de intervenção.

Este projeto teve como finalidade proporcionar uma intervenção fundamentada, sustentada em observações sistemáticas, registos e reflexão crítica contínua. Para além disso, a experiência de investigação no terreno permitiu aprofundar a compreensão sobre o papel do educador como investigador da sua prática, contribuindo de forma significativa para o meu crescimento pessoal e profissional enquanto futura docente.

5.2.1. Enquadramento e Intencionalidade Educativa

O projeto de I-A desenvolvido no contexto da PP I não teve origem na identificação de um problema específico no grupo de crianças. Desde o início, procurou-se compreender a realidade educativa através da observação e da escuta atenta das crianças, promovendo uma abordagem sensível às suas vivências e interesses. Neste sentido, e em conversa com a educadora cooperante, não identificámos um problema comum no grupo. Então, optámos por trabalhar um tema que surgiu do interesse das crianças, através de uma conversa no início do ano letivo.

Assim, defini como objetivo para este Projeto de I-A foi dar início à temática do Sistema Solar, correspondendo aos interesses do grupo e tendo em conta as preferências de aprendizagem do mesmo. Esta opção está alinhada com os princípios das OCEPE, que valorizam a escuta ativa dos interesses das crianças, considerando que:

Importa que o/a educador/a esteja atento aos interesses das crianças e às suas descobertas, para escolher criteriosamente quais as questões a desenvolver, interrogando-se sobre o seu sentido para a criança, a sua pertinência, as suas potencialidades educativas e a sua articulação com os outros saberes. (Silva et al., 2016, p. 88)

Deste modo, o projeto não procurou dar resposta a uma dificuldade identificada, mas sim valorizar os interesses do grupo, proporcionando um contexto educativo significativo, motivador e intencionalmente construído em torno das curiosidades demonstradas pelas próprias crianças.

5.2.2. Questão de Investigação- Ação

De acordo com Máximo-Esteves (2008), o ponto de partida de qualquer investigação consiste na formulação de uma questão de investigação, a qual deve evidenciar de forma clara o conteúdo a ser explorado. Esta questão, designada por alguns autores como questão-problema, deve ainda ser clara, exequível, pertinente e respeitar os princípios éticos da prática educativa (Bento, 2011).

Tendo em consideração o tema emergente do interesse das crianças e a intencionalidade educativa associada, a questão orientadora do projeto de I-A formulada foi a seguinte: *Como é que as crianças desenvolvem a exploração do sistema solar na área do Conhecimento do Mundo?*

Uma vez definida a questão a trabalhar, senti a necessidade de realizar diversas pesquisas, com o intuito de aprofundar o meu conhecimento sobre os principais conceitos a abordar no domínio da educação científica na infância. A partir desse levantamento, procurei delinear estratégias pedagógicas que fossem ao encontro dos conteúdos em questão, respeitando o nível de desenvolvimento e as preferências do grupo de crianças.

5.2.3. Cronograma do Projeto de Investigação- Ação

A construção de um projeto de I-A envolve um conjunto de etapas que, embora organizadas de forma sequencial, devem manter-se flexíveis, permitindo ajustes consoante os objetivos definidos pelo educador/ professor e as especificidades do grupo de crianças. É essencial compreender que este tipo de projeto se caracteriza por ser “um processo em espiral de planificação, ação, observação e reflexão” (Máximo-Esteves, 2008, p. 21), o que possibilita uma constante adaptação das estratégias adotadas, de acordo com as necessidades identificadas ao longo do percurso.

Com o intuito de organizar e planear o trabalho desenvolvido, foi elaborado um cronograma (Tabela 3), que apresenta de forma estruturada as diferentes fases do projeto de I-A implementado com o grupo. Este cronograma evidencia que, durante o período de PP I, os dados obtidos através da observação foram registados nos diários de bordo e nas notas de campo. Esses registos foram fundamentais para a definição da questão de investigação. A partir desse ponto, deu-se início à revisão da literatura relacionada com o tema, a qual foi sendo articulada com a preparação e concretização das propostas pedagógicas. A reflexão sobre as práticas implementadas foi sempre acompanhada por uma avaliação contínua de caráter essencialmente formativo, centrada na observação das respostas das crianças durante as atividades desenvolvidas. Através dos registos realizados, foi possível perceber indícios de aprendizagem e ajustar, sempre que necessário, as propostas pedagógicas. A avaliação, neste contexto, assumiu-se como um processo integrado na própria ação educativa, permitindo não só acompanhar as aprendizagens do grupo, mas também refletir sobre a adequação das estratégias utilizadas (Cardona et al., 2021). Como previsto no Decreto-Lei n.º 241/2001, o educador deve avaliar “numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (2001, p. 5573).

O diálogo constante com a Educadora Cooperante foi igualmente fundamental, pois contribuiu ativamente para a tomada de decisões pedagógicas ao longo do projeto, quer na sugestão de atividades, como a realização de experiências, quer na definição da melhor forma de registo das mesmas, garantindo que estas fossem ajustadas ao contexto e às necessidades do grupo. Em consonância com o Decreto-Lei n.º 54/2018, esta abordagem avaliativa procurou ser flexível, diversificada e centrada nas especificidades

de cada criança, promovendo assim a inclusão e a diferenciação pedagógica. Como afirmam Lopes e Silva (2020), “a avaliação está, na verdade, no coração de toda a aprendizagem” (p. VII), assumindo-se como um processo reflexivo e contínuo, orientador da ação educativa.

Tabela 3

Cronograma do projeto de I-A

CRONOGRAMA							
FASES		Planejar			Agir	Refletir	
PROCEDIMENTOS		Revisão literária	Observação	Identificação do Problema	Definição de Estratégias	Operacionalização das Estratégias	Recolha e Análise de Dados
TEMPO DE ANÁLISE	Setembro	3. ^a					
		4. ^a					
	Outubro	1. ^a					
		2. ^a					
		3. ^a					
		4. ^a					
	Novembro	5. ^a					
		6. ^a					
		7. ^a					
	Dezembro	8. ^a					
9. ^a							
10. ^a							

5.2.4. Momentos de Aprendizagem

“O projeto de fazer pretende satisfazer as curiosidades e necessidades de ação da criança.”

(Mendonça, 1994)

Ao longo de toda a intervenção pedagógica foram dinamizados vários momentos de aprendizagem com o intuito de promover o desenvolvimento de competências por parte das crianças. Para alcançar este objetivo, as atividades foram pensadas de modo a atribuir às crianças um papel ativo e central, valorizando a sua participação e incentivando o envolvimento direto nas experiências propostas. Conforme destaca Oliveira-Formosinho (2011), a motivação para a aprendizagem assenta nos interesses e motivações intrínsecas das crianças, sendo essencial que as propostas educativas surjam dessas curiosidades. Nesse sentido, o “papel do professor é o de organizar o ambiente e o de escutar, observar para entender e responder” (p. 100).

Os momentos de aprendizagem apresentados de seguida referem-se a propostas desenvolvidas no âmbito do Projeto de I-A, implementado ao longo da PP I. A maioria das atividades realizadas durante esta etapa esteve, por isso, diretamente ligada às estratégias de intervenção pedagógica definidas para a prática, uma vez que o projeto de investigação orientou a planificação, a implementação e a avaliação das propostas. Estes momentos foram cuidadosamente planeados com base nos interesses manifestados pelo grupo de crianças e enquadrados nos objetivos definidos para a investigação. Cada proposta teve como finalidade promover experiências significativas, favorecendo a construção de conhecimentos na área do Conhecimento do Mundo, com especial enfoque na temática do Sistema Solar. As atividades foram pensadas de forma integrada, respeitando o ritmo do grupo e valorizando a curiosidade, a experimentação e o envolvimento ativo das crianças no processo de aprendizagem.

Com o intuito de apresentar uma visão global do percurso desenvolvido, segue-se uma tabela síntese com todas as atividades realizadas no âmbito do Projeto de I-A, organizadas cronologicamente, permitindo compreender a articulação entre as propostas implementadas e os objetivos definidos para a intervenção.

Tabela 4*Sequência de atividades desenvolvidas no âmbito do projeto de I-A*

Sequência de Atividades	Estratégias Utilizadas	Data
Introdução ao Sistema Solar com simulação de astronautas	Dramatização, vídeo imersivo, som ambiente	7 / 11 / 2023
Visualização de vídeos educativos	Recurso audiovisual (Escola Virtual)	7 / 11 / 2023
Construção de maquete do Sistema Solar	Trabalho em pares, pintura colaborativa	7 / 11 / 2023
Atividade de recorte, pintura e ordenação numérica	Atividade manual e cognitiva	7 / 11 / 2023
Exploração de livro sobre a galáxia e criação da Via Láctea	Leitura partilhada, arte com purpurina	8 / 11 / 2023
Ordenação dos planetas no tapete e simulação no pátio	Movimento corporal, música educativa	8 / 11 / 2023
Ficha de sequência de cores	Atividade individual de raciocínio lógico	8 / 11 / 2023
Montagem da maquete do Sistema Solar	Trabalho colaborativo	14 / 11 / 2023
Nomeação dos planetas em grupo	Memorização e oralidade	14 / 11 / 2023
Jogo das cadeiras com movimentos dos planetas	Jogo simbólico e educativo	14 / 11 / 2023
Construção individual do Sistema Solar	Identificação de cores, ordem e nomes	14 / 11 / 2023
Ficha com grafismos dos números	Escrita e coordenação motora fina	14 / 11 / 2023
Exploração do planeta Mercúrio com fantoches e vídeo	Teatro de fantoches, audiovisual	15 / 11 / 2023
Pesquisa em livros e apresentação em grupo	Trabalho em grupo, oralidade	15 / 11 / 2023
Experiência com água quente e fria	Experiência sensorial	15 / 11 / 2023
Desenho e registo do planeta Mercúrio	Expressão artística e verbal	15 / 11 / 2023

Experiência sobre crateras com asteróides	Atividade científica prática	16 / 11 / 2023
Atividade fonológica com a palavra “Mercúrio”	Escrita, contagem de letras, fonologia	16 / 11 / 2023
Introdução ao planeta Vénus com puzzle escondido	Jogo de descoberta, montagem de puzzle	21 / 11 / 2023
Rima sobre Vénus e pesquisa em livros	Oralidade, leitura e partilha	21 / 11 / 2023
Experiência com farinha e manteiga derretida	Demonstração científica	21 / 11 / 2023
Registo individual sobre Vénus	Desenho livre e verbalização	21 / 11 / 2023
Construção de mobile de extraterrestre	Artes visuais em grupo	22 / 11 / 2023
Adivinhas sobre o planeta Marte	Oralidade, inferência	28 / 11 / 2023
Construção de um vulcão	Motricidade fina, trabalho cooperativo, expressão plástica	28 / 11 / 2023
Experiência de erupção vulcânica	Atividade científica prática	29 / 11 / 2023
Pintura e técnica de sopro com tinta	Expressão artística e verbalização	29 / 11 / 2023
Divisão silábica de palavras do espaço	Consciência fonológica	29 / 11 / 2023
Jogo de tabuleiro com adição e subtração	Matemática lúdica, registo numérico	4 / 12 / 2023

Segue-se a descrição mais detalhada de três momentos selecionadas da tabela acima, para dar a conhecer melhor o trabalho desenvolvido ao longo da PP I, no âmbito do projeto de I-A.

5.2.4.1. Uma Viagem até ao Espaço e a Construção do Sistema Solar

Na quinta semana da PP II, mais precisamente no dia 7 de novembro de 2023, foi implementada a primeira atividade integrada no projeto de I-A, cujo objetivo consistiu em introduzir o tema do Sistema Solar.

Com esta proposta procurou-se promover o envolvimento ativo do grupo na introdução à temática do Sistema Solar, despertando a curiosidade científica das crianças. Paralelamente, pretendeu-se favorecer a apropriação de conhecimentos sobre os planetas e a sua organização no espaço, bem como desenvolver competências sociais como a cooperação, a partilha de tarefas e a tomada de decisões em grupo. A atividade foi pensada para integrar diferentes linguagens – simbólica, visual e verbal – proporcionando

experiências significativas que contribuíssem para o desenvolvimento da autonomia e do espírito de iniciativa por parte das crianças.

Tendo em conta a duração previsível do projeto e a importância de captar o interesse do grupo desde o início, optou-se por uma abordagem alternativa à leitura do livro *Breve história do sistema solar explicado às crianças*, inicialmente prevista. A sugestão partiu da diretora pedagógica, que propôs uma atividade com caráter lúdico e simbólico, de modo a favorecer o envolvimento inicial do grupo.

A atividade decorreu no polivalente da instituição, onde as crianças foram convidadas a assumir o papel de astronautas. À chegada, cada criança recebeu um autocolante com o logótipo da NASA e, aos pares, foi encaminhada para o interior de um foguetão de cartão colocado junto à entrada do espaço. A passagem simbólica pelo foguetão culminava com a entrada na sala, onde todas se sentaram, prontas para iniciar a exploração do tema.

No interior da sala, encontrava-se projetado um vídeo que simulava a observação da Terra a partir de uma nave espacial. Em simultâneo, ouvia-se um áudio com comunicações de astronautas, o que contribuiu para criar um ambiente próximo do contexto espacial (Figura 22).

Figura 22

Projeção inicial a simular estar dentro de uma nave



Após a entrada de todas as crianças, foram apresentados alguns vídeos educativos que introduziam a Terra e os planetas do Sistema Solar (Figura 23).

Figura 23

Visualização do vídeo sobre o sistema solar



Durante esta fase, efetuei pausas nos vídeos com o objetivo de promover a exploração oral de alguns conteúdos. Ao longo desta dinâmica, destacou-se a intervenção espontânea de uma criança, que revelou conhecimentos prévios sobre o tema, referindo, por exemplo, que Saturno possui anéis e que Neptuno apresenta uma coloração azul devido às suas condições climáticas, associadas à distância em relação ao Sol. Conforme registei no diário de bordo: ¹

Tabela 5

Diário de Bordo, R. Lopes, terça-feira, 7 de novembro de 2023

Notavelmente, uma das crianças demonstrou um domínio impressionante do tema, partilhando os seus conhecimentos com confiança para o restante grupo.

A criança referiu que possuía um livro sobre o Sistema Solar em casa, o que permitiu a valorização do seu contributo perante os colegas.

¹ Ao longo da descrição das atividades de cada PP, apresenta-se excertos do diário de bordo em formato de tabela com o objetivo de tornar mais clara a articulação entre os diferentes momentos da prática e a reflexão pedagógica associada.

A atividade, ainda que não tenha sido planejada previamente, revelou-se eficaz como forma de introdução ao tema, permitindo despertar a curiosidade e estabelecer as bases para o desenvolvimento do projeto nas semanas seguintes.

Dando continuidade à atividade anterior, e mantendo o contexto introdutório ao tema do Sistema Solar, a atividade seguinte centrou-se na construção de uma maquete coletiva do Sistema Solar. A transição entre as duas atividades foi planeada de forma a manter a motivação inicial e reforçar os conteúdos explorados durante a “viagem de foguetão”.

À chegada à sala, as crianças foram informadas de que iriam construir um modelo tridimensional do Sistema Solar. Para o efeito, expliquei que o trabalho seria realizado em pares, dado que, como defendem Lopes e Silva (2008), “é essencial inculcar e desenvolver nas crianças competências que lhes possibilitem trabalhar em equipa, intervir de forma autónoma e crítica e resolver problemas (...)” (p. IX). Esta decisão visava, assim, estimular o desenvolvimento de competências sociais, como a cooperação, o respeito mútuo e a partilha de tarefas. De forma a reforçar a autonomia do grupo, pedi à ajudante do dia que participasse na organização dos pares. Como referi no diário de bordo:

Tabela 6

Diário de Bordo, R. Lopes, terça-feira, 7 de novembro de 2023

Ao longo das minhas práticas pedagógicas, tenho buscado ativamente promover a autonomia das crianças, inclusive em tarefas aparentemente simples, como a formação dos pares.

Esta prática favorece o envolvimento do grupo nos processos de decisão e fortalece a sua autoconfiança.

Após a definição dos pares, realizámos um sorteio para atribuir a cada dupla o planeta (ou o Sol) que iria representar. Esta estratégia teve como objetivo evitar conflitos relacionados com preferências pessoais e assegurar uma distribuição justa dos elementos a representar. Cada par recebeu uma imagem do seu planeta como referência visual, e, com base nessa imagem, pintou uma bola de esferovite que simbolizaria o planeta em

questão. Esta etapa foi realizada de forma faseada, de modo a possibilitar uma maior atenção e apoio às crianças durante o processo (Figura 24).

Figura 24

Pintura da representação dos planetas em bolas de esferovite



Enquanto alguns pares se encontravam a realizar a pintura das bolas de esferovite, os restantes elementos do grupo desenvolveram uma atividade complementar: a construção de um foguetão com recurso ao recorte, colagem e pintura, simulando uma contagem decrescente até à descolagem. As crianças recortaram as peças numeradas, montaram o foguetão em ordem decrescente, coloriram-no e decoraram a base com chamas, utilizando diferentes materiais disponíveis na sala. Na janela do foguetão foi colada uma fotografia de cada criança. Esta atividade revelou-se pertinente para o desenvolvimento da motricidade fina, da criatividade e da familiarização com a contagem regressiva, embora tenha sido notório que o grupo demonstrava dificuldades neste último aspeto, sendo um foco de trabalho nos dias seguintes (Figura 25).

Figura 25
Atividade da montagem do foguetão



Concluídas as construções dos planetas, procedemos à montagem da maquete suspensa do Sistema Solar, colocando o Sol ao centro e distribuindo os planetas pela sua ordem correta, com o apoio das imagens previamente utilizadas. Por fim, as crianças elaboraram e colocaram etiquetas identificativas junto de cada planeta, completando assim a representação coletiva. Esta atividade permitiu consolidar aprendizagens relativas à organização do Sistema Solar e proporcionou uma experiência concreta, favorecendo a apropriação dos conteúdos por parte das crianças (Figura 26).

Figura 26
Maquete do Sistema Solar concluída



A avaliação da atividade foi realizada através da observação direta e de conversas informais com o grupo, tendo sido registadas notas de campo no diário de bordo. Estas observações permitiram identificar o entusiasmo e o envolvimento das crianças, bem como reconhecer indícios de aprendizagens significativas, tanto ao nível dos conteúdos científicos como das competências sociais.

5.2.4.2. O Universo em Sala: do Movimento dos Planetas à Superfície de Vénus

A atividade seguinte decorreu na sexta semana de intervenção, no dia 14 de novembro de 2023 e teve como principal objetivo rever conteúdos abordados anteriormente no âmbito do Sistema Solar, com especial enfoque nos planetas e nas suas principais características. Paralelamente à revisão dos conteúdos, a atividade visou fomentar o envolvimento ativo das crianças numa dinâmica lúdica, exploratória e cooperativa, incentivando a mobilização de conhecimentos científicos num contexto de movimento e de jogo. A segunda parte da proposta teve como objetivo aprofundar o conhecimento sobre o planeta Vénus, através da exploração dos seus aspetos distintivos de forma sensorial e prática, estimulando a curiosidade, a expressão oral e a partilha de saberes entre pares. Ao longo de toda a experiência, valorizou-se ainda o desenvolvimento da linguagem, da autonomia e da capacidade de observar, experimentar e representar o mundo natural através de diferentes formas de expressão.

A proposta consistiu num jogo didático com inspiração no tradicional jogo das cadeiras, adaptado ao contexto educativo e ao tema em estudo. Ao integrar a componente lúdica, procurou-se proporcionar às crianças uma forma espontânea e agradável de construir/consolidarem os seus conhecimentos, promovendo, em simultâneo, o desenvolvimento da sua autonomia e das suas competências sociais, conforme defendido por Cunha (2001).

Para esta dinâmica, o grupo foi dividido em duas metades. A primeira participou ativamente no jogo, enquanto a segunda permaneceu no tapete, assumindo o papel de observadores, para compreenderem a dinâmica do jogo. Cada criança participante representava um planeta do Sistema Solar, previamente atribuído no início da sessão. Ao som de uma música infantil relacionada com os planetas, as crianças deslocavam-se em redor das cadeiras, tal como no jogo tradicional. Quando a música parava, sentavam-se

rapidamente e, à semelhança do formato convencional, uma criança ficava de fora (Figura 27).

Figura 27
Jogo das cadeiras



No momento em que cada criança saía do jogo, era-lhe solicitado que identificasse o planeta que estava a representar, a sua cor predominante e uma característica relevante do mesmo. Este exercício visava consolidar os conhecimentos relativos à nomenclatura e às propriedades dos planetas, bem como ao movimento de rotação e translação. Através da associação entre o movimento corporal e o conteúdo científico, procurou-se criar uma experiência lúdica com intencionalidade pedagógica clara.

Verificou-se que a maioria das crianças conseguiu identificar corretamente o planeta que representava, a sua cor e uma característica associada, o que demonstrou um bom nível de retenção dos conteúdos. No entanto, em alguns casos, observou-se alguma dificuldade em recordar essas informações, o que poderá estar relacionado com a excitação natural provocada pelo caráter competitivo do jogo. Ainda assim, esse fator foi aproveitado como oportunidade de reforço das aprendizagens e de reflexão coletiva. Esta atividade permitiu, assim, não só avaliar informalmente o grau de consolidação dos conteúdos, como também promover o envolvimento do grupo através de uma estratégia lúdica e dinâmica.

Na sétima semana de intervenção, prosseguindo com a exploração do Sistema Solar, foi realizada uma atividade centrada no planeta Vénus. Apesar de não ter sido uma continuação direta do jogo das cadeiras realizado anteriormente, esta proposta pedagógica

integrou-se de forma natural na sequência de aprendizagens sobre os planetas, de modo a reforçar e ampliar os conhecimentos adquiridos.

A introdução à temática foi feita através de uma atividade de procura e construção de um puzzle. As peças, com a imagem do planeta Vénus, estavam escondidas em diferentes áreas da sala, o que levou à divisão do grupo por zonas, garantindo uma participação mais tranquila e organizada. Após a recolha completa das peças, as crianças tentaram montar o puzzle em grupo, identificando qual o planeta representado (Figura 28). Embora tenham revelado entusiasmo, a montagem mostrou-se difícil, pelo que decidi dar continuidade à atividade noutro momento, com o apoio visual da imagem final.

Figura 28
Montagem do puzzle



Como transição para a fase seguinte, foi apresentada ao grupo uma quadra com rimas sobre o planeta Vénus, utilizada como ponto de partida para explorar algumas das suas características. Posteriormente, as crianças foram agrupadas e convidadas a explorar livros temáticos sobre o Sistema Solar, com o objetivo de localizar a representação do planeta Vénus (Figura 29).

Figura 29
Pesquisa no livro de informações sobre o planeta Vénus



Quando cada grupo encontrava a imagem correspondente, eu e a educadora cooperante juntávamo-nos a esse grupo para ler e explicar as informações ali presentes. Esta interação direta com os pares e com os adultos contribuiu para o desenvolvimento das competências comunicativas das crianças, que, como afirmam Silva et al. (2016), “vão-se estruturando em função dos contactos, interações e experiências vivenciadas nos diversos contextos de vida da criança” (p. 60). Ao partilharem com os restantes colegas algo que tinham aprendido, num clima de diálogo em que a linguagem do adulto funcionava como modelo, as crianças foram incentivadas a comunicar com clareza e a escutar os outros, aspetos essenciais para o desenvolvimento da linguagem oral e da aprendizagem colaborativa.

Posteriormente, para aprofundar a compreensão das condições extremas do planeta, realizou-se uma experiência prática com farinha e manteiga. Esta simulava o aspeto vulcânico e a elevada temperatura de Vénus, sendo explicadas as funções simbólicas de cada material (a farinha como solo, a manteiga sólida como rochas e a manteiga derretida como lava). Tal como refere Pacheco (2015), “a experimentação é sempre motivo de curiosidade e de entusiasmo entre os alunos, independentemente da área do conhecimento” (p. 5), o que se confirmou durante a atividade, dado que a proposta despertou grande interesse e envolvimento por parte das crianças.

A participação ativa das crianças foi valorizada ao longo de todo o processo, uma vez que cada uma pôde interagir com os materiais, observar as transformações e compreender como a temperatura elevada de Vénus seria capaz de derreter rochas. A experiência permitiu uma aprendizagem sensorial, indo ao encontro do princípio de que cabe à educadora “garantir que a criança tenha constantemente estímulos novos que

mantenham um elevado grau de apelo sensorial” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 54), além de articular o concreto com o abstrato de forma eficaz (Figura 30).

Figura 30

Realização da experiência



No final, foi proposto um registo individual da aprendizagem. Cada criança recebeu uma folha para representar livremente o planeta Vénus, podendo incluir outros elementos do espaço, como estrelas ou astronautas. Posteriormente, verbalizaram o que aprenderam, permitindo que o adulto registasse as suas ideias. As respostas revelaram que a maioria das crianças foi capaz de identificar corretamente características importantes sobre o planeta, demonstrando um bom nível de compreensão e retenção da informação (Figura 31).

Figura 31
Registo individual



No final da manhã, pelas 12h45, o grupo dirigiu-se ao refeitório para o almoço, seguindo-se a rotina habitual. Já no período da tarde, durante o planeamento das áreas, para as crianças que escolheram trabalhar na área da escrita, foi-lhes proposto a realização do registo da experiência, contando com o meu acompanhamento direto. Neste processo, as crianças explicavam-me, oralmente, cada passo da atividade realizada. Com base nas suas explicações, elaborava-se um rascunho escrito, que depois era copiado pelas crianças para o registo final, promovendo não só a consolidação da aprendizagem, como também o treino da caligrafia e a valorização da sua própria produção de conhecimento (Figura 32).

Figura 32
Registo da experiência



Durante a revisão das áreas, um dos meninos, que escolheu ir para a área dos jogos, apresentou o puzzle do planeta Vénus finalizado que conseguiu montar com base na imagem impressa fornecida como guia. Esta partilha espontânea revelou não só o interesse contínuo pela temática, como também a persistência e o empenho em concretizar uma tarefa inicialmente difícil (Figura 33).

Figura 33

Puzzle do planeta Vénus finalizado



Esta atividade destacou-se por articular diferentes estratégias pedagógicas, sendo esta lúdica, exploratória e sensorial, que contribuíram para uma abordagem holística ao conteúdo e fomentaram o envolvimento ativo do grupo. A maioria das crianças foi capaz de identificar corretamente o planeta representado, a sua cor e algumas das suas características, o que se revelou evidente nos seus registos e nas partilhas feitas ao longo do dia.

A avaliação foi realizada através da observação direta e das interações ao longo da atividade, permitindo recolher indicadores sobre a compreensão dos conteúdos e o grau de envolvimento do grupo. As conversas individuais e coletivas, bem como os registos produzidos pelas crianças, foram fundamentais para identificar os progressos nas aprendizagens e orientar futuras propostas pedagógicas.

5.2.4.3. Marte à Vista! A Aventura de Criar um Vulcão na Pré-Escolar

A atividade da exploração do planeta Marte, do meu ponto de vista, foi um dos momentos mais completos da intervenção que decorreu na oitava semana da PP I, integrando diversas áreas de desenvolvimento e proporcionando uma vivência rica, sensorial e interdisciplinar. Esta atividade teve como objetivos específicos aprofundar o conhecimento das crianças sobre o planeta Marte, ao promover aprendizagens através do brincar, da experimentação e da expressão artística. Pretendeu-se ainda desenvolver competências ao nível da motricidade fina e da cooperação, através da construção coletiva de um vulcão em pasta de modelar, representando uma das principais características do planeta vermelho. A simulação da erupção permitiu introduzir conceitos básicos de ciência, como as reações químicas, despertando a curiosidade e incentivando a observação. Paralelamente, a componente artística e sensorial foi explorada através de diferentes técnicas, como o uso de terra natural e a pintura com sopro, estimulando a criatividade, a motricidade oral e a expressão individual.

Para iniciar esta atividade, foi criado um momento de mistério e curiosidade através da apresentação de adivinhas temáticas, estrategicamente construídas para levar o grupo à descoberta do planeta a ser explorado:

Tabela 7

Diário de Bordo, R. Lopes, terça-feira, 28 de novembro de 2023

“Tenho uma atmosfera fina, e quando a luz do dia me visita, eu mostro a minha tonalidade avermelhada. Quem sou eu?”;

“Não sou um rio, nem um oceano, mas às vezes me encontram em forma líquida. Quem sou eu?”;

“Sou como um dragão adormecido sob a terra, mas quando acordo a minha boca solta lava. O que sou?”.

As crianças participaram com entusiasmo, refletindo sobre as pistas dadas e debatendo entre si. Rapidamente chegaram à conclusão de que o planeta em questão era Marte, destacando a sua cor vermelha como pista-chave.

Após esta introdução lúdica, foi feita uma breve contextualização com o grupo sobre as principais características do planeta vermelho, com especial destaque para a existência de vulcões e, em particular, para o Monte Olimpo, sendo este o maior vulcão conhecido do Sistema Solar. A partir desta informação, foi lançado o desafio de construirmos em grupo um vulcão para representar esta característica de Marte, o que gerou grande entusiasmo entre as crianças.

A construção do vulcão foi feita com recurso a pasta de moldar. Começámos por montar uma base sólida que garantisse a estabilidade da estrutura. Cada criança recebeu uma porção da massa e foi convidada a moldá-la e colocá-la cuidadosamente à volta da base, de modo a reproduzir a forma de um vulcão. Durante este processo, observava-se a partilha de ideias, o apoio mútuo e a satisfação crescente ao ver o projeto ganhar forma. De facto, como afirmam Almeida et al. (2021) as crianças “demonstram forte empatia e conexão com as aprendizagens que são oferecidas de forma lúdica, com apelos sensoriais e manuais, onde possam colocar a sua criatividade a serviço do aprender fazendo” (p. 9), o que se verificou ao longo de toda a construção.

Por ser uma construção de alguma dimensão, a atividade exigiu cooperação e coordenação entre as crianças, promovendo o trabalho em grupo e a motricidade fina. Após finalizada a estrutura, foi deixada a secar (Figura 34).

Figura 34
Construção do vulcão





Durante o tempo de secagem, realizámos outro registo coletivo – a partilha sobre a visita ao cinema realizada no dia anterior. Esta pausa foi importante para manter a fluidez da rotina e respeitar o tempo de secagem do vulcão.

No dia seguinte, retomámos a atividade com a simulação da erupção do vulcão. Começámos por apresentar os ingredientes que utilizaríamos: bicarbonato de sódio, vinagre, corante vermelho e detergente da loiça. Ao explorarmos cada um dos materiais, discutimos as suas características, texturas e cheiros, promovendo uma aprendizagem sensorial e científica. Depois, em pequenos grupos, cada criança participou na colocação dos ingredientes no interior do vulcão. Houve algum receio inicial por parte de algumas crianças, que pensavam que a erupção seria grande. Esse momento gerou uma oportunidade para falar sobre reações químicas simples e tranquilizá-las quanto à segurança da atividade. Ao observar o efeito borbulhante da erupção, os rostos encheram-

se de espanto e alegria. O entusiasmo foi tão grande que, a pedido das crianças, repetimos a experiência (Figura 35).

Figura 35

Experiência do vulcão



Depois da simulação, passámos ao registo artístico da atividade. Cada criança recebeu uma folha com o desenho do planeta Marte e um vulcão sobreposto, previamente preparado. Estava planeado realizarmos uma parte desta atividade ao ar livre, na cozinha de lama, onde as crianças cobririam o vulcão com terra natural. No entanto, devido à chuva, a proposta foi adaptada: foi recolhida terra e transportada para a sala. Cada criança à vez, aplicou cola branca no vulcão e cobriram-no com terra, simulando a textura da superfície marciana.

De seguida, passaram à pintura do planeta Marte com lápis de cor, utilizando diferentes tons de vermelho e laranja. Para representar a lava, utilizámos uma técnica plástica que promove a experimentação: soprar tinta diluída com uma palhinha. Esta estratégia não só permitiu criar o efeito de uma erupção colorida e dinâmica, como também desenvolveu a motricidade oral e o controlo da respiração. O resultado foi visualmente rico e repleto de significados (Figura 36).

Figura 36
Registo da experiência



Posteriormente, cada criança foi convidada a partilhar individualmente o que tinha aprendido com esta experiência. Esta partilha foi registada à volta da representação visual de Marte e do vulcão. Esse momento foi especialmente significativo, pois promoveu a expressão verbal, a consolidação das aprendizagens e a valorização das ideias de cada criança. Muitas referiram que aprenderam que Marte é vermelho, que lá existe o maior vulcão do Sistema Solar, e mostraram-se curiosas sobre como seria viver nesse planeta (Figura 37).

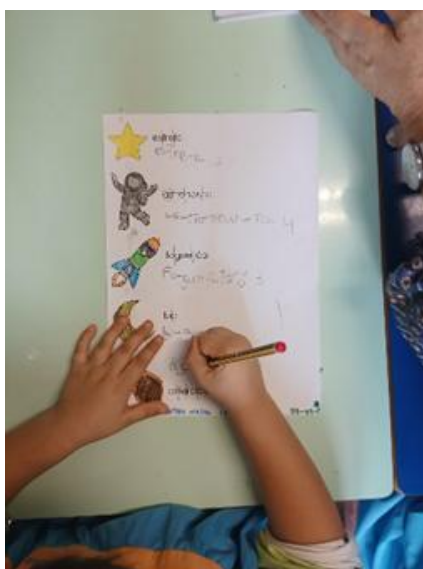
Figura 37
Exemplo concluído do registo individual



Enquanto estas partilhas individuais decorriam, foi realizada em paralelo uma atividade de consciência fonológica com as restantes crianças. Cada uma recebeu uma folha com imagens relacionadas ao universo (como estrela, planeta, foguetão, etc.) e respetivas palavras. A tarefa era dividir as palavras em sílabas e registar o número de sílabas de cada uma. Estava previsto que, ao terminar, cada criança utilizasse uma caixinha com sílabas para formar novamente as palavras e confirmar se a divisão silábica estava correta. No entanto, na prática, esta etapa revelou-se complexa. As crianças demonstraram dificuldades em compreender as instruções e executar a tarefa de forma autónoma. Assim, as auxiliares, com sensibilidade, decidiram adaptar a abordagem, trabalhando em pequenos grupos e orientando as crianças de forma mais direta, o que permitiu uma realização mais ajustada às suas necessidades (Figura 38).

Figura 38

Exemplo da ficha da consciência fonológica



Esta atividade permitiu às crianças aprender de forma dinâmica e envolvente, sobre o planeta Marte com curiosidade, criatividade e espírito científico. Foi uma experiência rica que uniu conhecimento, expressão e imaginação, deixando uma marca positiva na aprendizagem do grupo.

No que concerne à avaliação foi realizada através da observação direta das interações e do envolvimento das crianças, bem como pelas partilhas feitas em grande grupo e individualmente, o que permitiu verificar que os principais conteúdos e objetivos foram amplamente compreendidos.

5.2.5. Avaliação da Implementação do Projeto

A I-A é, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), um processo que visa “precipitar a mudança relativa a um qualquer assunto particular” (p. 294). No caso do presente projeto, embora não tenha partido de uma problemática específica, visou-se explorar um tema de elevado potencial educativo, o sistema solar, promovendo aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências transversais através de uma abordagem ativa e integradora. Assim, a avaliação torna-se essencial não para aferir a resolução de um problema, mas para analisar a eficácia das estratégias utilizadas, a adequação das metodologias adotadas e os impactos observados no grupo.

Considerando o tema proposto e as características do grupo de crianças, as estratégias implementadas revelaram-se pertinentes e ajustadas. As atividades foram pensadas para responder às necessidades, ritmos e interesses individuais, permitindo uma participação ativa e progressiva de todos. Ao longo do projeto, foi possível observar avanços no nível de envolvimento, curiosidade, expressão oral e construção de conhecimento por parte das crianças, o que valida a escolha das estratégias utilizadas na exploração do tema.

Durante a implementação, foram trabalhadas diversas competências fundamentais, nomeadamente a criatividade, o pensamento científico e crítico, a comunicação, a cooperação e a socialização. Estes domínios revelaram-se essenciais para a concretização dos objetivos delineados para este projeto, que procurou aliar o conhecimento do mundo a uma abordagem holística e articulada com outras áreas.

A avaliação das atividades foi realizada de forma contínua e reflexiva. Neste processo, os diários de bordo assumiram um papel central, funcionando como instrumentos de apoio à autoavaliação e à análise da prática. Associados aos registos fotográficos e à documentação pedagógica, estes permitiram uma leitura mais consciente da evolução do projeto e das respostas das crianças. As conversas regulares com a orientadora científica e com a educadora cooperante foram igualmente decisivas, permitindo ampliar a perspetiva sobre a ação desenvolvida e reforçar a intencionalidade pedagógica.

Importa ainda destacar a riqueza das atividades não planificadas que surgiram espontaneamente a partir da iniciativa da diretora pedagógica. Tal como referem Cardona

et al. (2021), “a aprendizagem espontânea [...] transforma-se numa aprendizagem intencional com sentido” (p. 55). Estas ocorrências inesperadas revelaram-se oportunidades valiosas para aprofundar e expandir os conteúdos, e contribuíram também para a integração natural de outras áreas, reforçando a interdisciplinaridade do projeto.

A avaliação, nesta perspetiva, não se resume a um momento final, mas constitui-se como um eixo articulador de todo o processo pedagógico. Avalia-se com intenção e sentido, com o objetivo de melhorar as práticas e promover aprendizagens de qualidade. Como referem Cardona et al. (2021), “avalia-se, nomeadamente, para apoiar o desenvolvimento do currículo (ou do projeto curricular), para adequar (e regular) a ação educativa, e para auxiliar a aprendizagem” (p. 18). Neste projeto, a avaliação revelou-se uma ferramenta essencial para ajustar as propostas, refletir sobre a prática e garantir a pertinência das experiências educativas proporcionadas.

5.3. Projeto com a Comunidade Educativa

5.3.1. Era Uma Vez... São Martinho!

Segundo Silva et al. (2016), as relações estabelecidas entre o contexto educativo e a comunidade constituem um importante contributo para o enriquecimento das aprendizagens das crianças. Estas relações não só potenciam a comunicação e a partilha de saberes, como permitem ao jardim de infância beneficiar de recursos e serviços proporcionados pela comunidade, enquanto divulga o seu trabalho pedagógico e os seus impactos. Neste sentido, cabe ao educador promover e participar ativamente em projetos que envolvam essa cooperação entre ambas as partes.

Durante a PP I, este contacto com a comunidade educativa foi promovido através de um projeto desenvolvido em colaboração com as minhas colegas estagiárias, no âmbito das comemorações do Dia de São Martinho. Esta celebração decorreu na sexta semana da intervenção, no dia 13 de novembro de 2023, e foi materializada através da realização de uma peça de teatro baseada na lenda de São Martinho. A apresentação decorreu no espaço exterior do jardim de infância, tendo como público todas as salas da instituição, bem como os funcionários (Figura 39).

Figura 39
Apresentação da peça



A preparação deste momento implicou um trabalho prévio cuidadoso e colaborativo. Foi necessário selecionar e adaptar o guião da história à faixa etária do público, realizar vários ensaios, construir adereços e organizar dois ensaios gerais antes da apresentação. Este processo permitiu não só a organização técnica do espetáculo, como também fomentou a reflexão sobre os objetivos da atividade e o seu potencial educativo.

A interação das crianças durante a peça foi visivelmente diferenciada conforme a faixa etária. As crianças das salas de transição e da educação pré-escolar mostraram-se participativas, especialmente no início da encenação, ao chamarem o São Martinho, e no final, ao recontarem, em grupo, a lenda que acabavam de assistir. Já os mais pequenos, pertencentes à creche, ainda que não tenham interagido verbalmente, mantiveram-se atentos e curiosos, revelando interesse pelo que viam. Esta diversidade de respostas respeitou diferentes níveis de envolvimento, desde a simples observação até à participação ativa, como propõe Cunha (2022), ao defender que se deve “respeitar a livre participação das crianças, permitindo diferentes níveis de envolvimento, desde o ato de assistir até ao ato de se envolver” (p. 82).

A proposta revelou-se especialmente pertinente por diversos motivos. Em primeiro lugar, integrou-se nos princípios orientadores do Projeto Educativo da Escola, que valoriza o desenvolvimento da literacia, o contacto com diferentes tipos de narrativas

e a promoção da expressão dramática enquanto forma de comunicação, criatividade e participação ativa das crianças. Em segundo lugar, a atividade foi alinhada com os interesses já manifestados pelas crianças, que haviam demonstrado entusiasmo por histórias e dramatizações, o que nos motivou a investir numa proposta com base nas artes performativas.

Durante a atividade, houve um momento de reflexão quando questionei as crianças sobre a lenda de São Martinho e percebi que muitas não a conheciam, o que me levou a refletir sobre:

Tabela 8

Diário de Bordo, R. Lopes, segunda-feira, 13 de novembro de 2023

Como as crianças celebram este e outros dias festivos, muitas vezes sem entender completamente o significado e a história por trás dessas comemorações. Posto isto, considero que seja importante que elas sejam mais conscientizadas sobre o porquê dessas celebrações, assim terão aprendizagens mais significativas e as atividades propostas para esses dias têm mais sentido para as crianças.

O feedback recebido após o espetáculo foi bastante positivo por parte de toda a comunidade educativa. A experiência revelou-se enriquecedora e potenciadora do desenvolvimento da sensibilidade estética das crianças. Como referem Silva et al. (2016), “a observação de diferentes manifestações teatrais contribui para a apreciação da arte dramática ou teatro e para o desenvolvimento da sensibilidade estética das crianças” (p. 53). Com esta proposta, procurámos fomentar o gosto pelas artes, promovendo o contacto com um espetáculo pensado com qualidade, ajustado ao público infantil e que respeitou os princípios pedagógicos em que se fundamenta a intervenção educativa.

Em síntese, a participação da comunidade educativa revela-se essencial enquanto parceira ativa no processo educativo, contribuindo para a construção de uma escola mais aberta e colaborativa. O envolvimento de diferentes agentes como famílias, técnicos e instituições locais enriquece as experiências de aprendizagem, reforça a ligação entre escola e meio envolvente e promove uma educação mais contextualizada e inclusiva.

5.4. Reflexão da Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar

“É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.”

(Freire, 2009, p. 39)

Durante a minha PP na EPE, a reflexão diária revelou-se um processo indispensável. Foi através dela que consegui analisar os aspetos positivos das atividades desenvolvidas, reconhecer os obstáculos surgidos e valorizar as pequenas conquistas alcançadas. Como salientam Coutinho et al. (2009), “prática e reflexão assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz (...) inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para reflectir” (p. 358). Nesse sentido, a reflexão surge como uma ferramenta essencial para o educador repensar as suas estratégias e, conseqüentemente, contribuir para uma educação mais consciente e de qualidade.

Ao longo desta experiência, encontrei um grupo de crianças muito curioso, ativo e recetivo. A formação teórica adquirida ao longo do curso foi decisiva, uma vez que me permitiu aplicar conhecimentos de forma fundamentada e segura. Os momentos de diálogo com a educadora cooperante e as auxiliares da sala facilitaram bastante a minha integração. Contudo, foi através do ciclo de planificação, observação, ação e reflexão que fui compreendendo verdadeiramente cada criança, tal como destaca Máximo-Esteves (2008). A observação, para além da sala de atividades, estendeu-se ao recreio, onde, em contexto de brincadeira livre, pude testemunhar de forma mais espontânea a expressão individual de cada criança. Segundo Silva et al. (2016), “a criança exprime a sua personalidade e singularidade” (p. 11), o que reforça a importância deste tipo de observação. Esse processo revelou tanto as fragilidades quanto as potencialidades do grupo, permitindo uma planificação pedagógica mais ajustada às necessidades reais das crianças. A intervenção visava, assim, não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o seu bem-estar físico, emocional e social (Silva et al., 2016). Nesta linha, diversos autores (Dantas, 1992; Taille, 1992; Sarnoski, 2014) realçam a importância do equilíbrio entre cognição e afetividade na educação infantil. Como bem resume Freire (2003), “não há educação sem amor” (p. 15).

A primeira semana, dedicada à observação, decorreu de forma tranquila. A adaptação aconteceu naturalmente, e as crianças demonstraram entusiasmo e interesse em

conhecer-me. As 15 horas iniciais focaram-se essencialmente em observar o grupo, tarefa crucial para compreender os seus interesses, rotinas e dinâmicas. Neste âmbito, Silva et al. (2016) sublinham que “observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação” (p. 13). Procurei observar atentamente as relações interpessoais, as atitudes individuais, as produções, bem como as necessidades e preferências de cada criança. Esta fase foi essencial para planear as atividades e estruturar o projeto de I-A, sempre com a premissa de responder às especificidades do grupo, promovendo uma educação verdadeiramente significativa. Foi evidente, desde então, que a planificação deveria partir das reais necessidades e interesses das crianças.

Ao longo das nove semanas de intervenção pedagógica, as propostas pedagógicas foram delineadas com base nas temáticas sugeridas pela educadora cooperante, os interesses manifestados pelo grupo o tema a ser abordado no projeto de I-A. Contudo, estas propostas assumiam sempre um caráter flexível, sendo frequentemente alvo de adaptações durante a sua implementação. Houve atividades que surgiram de propostas inesperadas, espontâneas, que responderam a necessidades emergentes do grupo e que, mesmo não estando previstas, revelaram-se muito pertinentes. A prioridade foi sempre garantir que a intervenção estivesse verdadeiramente alinhada com as necessidades e interesses das crianças. No conjunto das atividades desenvolvidas, foi possível abordar todas as áreas de conteúdo previstas nas OCEPE, embora se tenha verificado um maior destaque nas áreas de Formação Pessoal e Social e de Conhecimento do Mundo, especialmente em virtude do foco do projeto de I-A.

Ao iniciar o estágio, um dos principais recursos que orientou a minha prática foi o documento das OCEPE. A sua análise permitiu-me compreender melhor como deveria posicionar-me enquanto futura educadora em contexto de EPE, assim como os aspetos essenciais a considerar na minha intervenção com as crianças. Com base nestas orientações, passo a destacar alguns pontos abordados no documento, refletindo sobre a forma como estes se manifestaram na minha prática.

No que respeita à organização do trabalho pedagógico, ao longo da minha PP, foi dada prioridade à dinamização de atividades construídas em colaboração, sustentadas em diálogos espontâneos e na troca de ideias entre crianças e adulto. Estes momentos contribuíram para o desenvolvimento de atitudes de respeito, escuta e aceitação mútua. As crianças participaram de forma ativa e entusiasta nas atividades propostas, que

incluíram a exploração de livros, jogos e tarefas ligadas às áreas de conteúdo definidas nas OCEPE. Como refere Pacheco (2020), a participação das crianças “não só é um meio de a envolver, mas também de permitir a sua própria construção do processo de aprendizagem e de crescimento” (p. 7). Neste enquadramento, cabe ao educador ouvir atentamente, interpretar com sensibilidade e responder às expressões, necessidades e emoções de cada criança, promovendo um papel mais interventivo por parte destas, o que se traduz em experiências de aprendizagem mais ricas.

Quanto à organização do espaço, a sala estava pensada de modo funcional e harmonioso, permitindo uma boa visibilidade de todos os cantos da sala, tanto por parte dos adultos como das crianças. Esta característica facilitava a supervisão e promovia a autonomia das crianças, que tinham acesso direto às diferentes áreas de interesse. Como referem Oliveira Formosinho, Andrade e Formosinho (2011), “a organização do espaço com os respetivos materiais visíveis, acessíveis e etiquetados é uma forma poderosíssima de passar mensagens implícitas à criança” (p.12). De facto, o conhecimento e apropriação, do espaço pelas crianças incentivava a sua independência, tomada de decisões e capacidade de colaboração. Este ambiente promovia escolhas livres e a utilização diversificada dos materiais disponíveis.

Nesta linha, Montessori (1992) reforça a importância de proporcionar às crianças um ambiente preparado, onde estas possam aceder autonomamente aos materiais que correspondem às suas necessidades e interesses. Como a autora defende, as salas devem dispor de “armários baixos, onde os objetos são colocados à disposição das crianças, que os escolhem de acordo com suas necessidades interiores” (p. 135). Com base nestas perspetivas, considero que não houve necessidade de realizar alterações na disposição do espaço da sala, uma vez que este se mostrava ajustado às características do grupo e ao momento pedagógico que vivíamos.

No que se refere à organização e gestão dos recursos e materiais, procurei utilizar uma variedade de materiais e estratégias que mantivessem o interesse e a motivação das crianças ao longo das atividades. Neste âmbito, recorri a diferentes recursos como as técnicas de pintura, o uso do meu computador pessoal, a exploração de livros, bem como realizar diversas experiências. Criei também jogos pedagógicos com o objetivo de explorar certos conteúdos de forma lúdica e envolvente. Acreditava que estas propostas, pela sua diversidade e intencionalidade, contribuíam para tornar o processo de aprendizagem mais cativante para as crianças.

Relativamente à gestão do tempo, tive sempre a preocupação de o organizar de modo a assegurar que as atividades decorressem num ambiente tranquilo e respeitador dos ritmos individuais de cada criança. Apesar desse cuidado, reconheço que nem sempre consegui gerir o tempo da forma mais eficaz. Houve momentos em que ocorreram situações em que ultrapassei o tempo inicialmente definido para determinadas propostas. Assim, identifico a gestão do tempo como um dos principais desafios enfrentados ao longo da minha PP, no entanto considero que ao longo do estágio consegui colmatar mais essa dificuldade.

A relação que construí com o grupo de crianças da sala do M. revelou-se extremamente positiva, tendo sido sempre pautada por valores como o respeito, o afeto, a aceitação, a confiança e o apoio mútuo. Um dos objetivos centrais que me propus alcançar ao longo da minha PP era precisamente o de estabelecer vínculos afetivos com o grupo, e, ao concluir esta etapa, sinto que esse objetivo foi plenamente atingido. De acordo com Morgado (2003), citado por Fernandes (2016), “o afeto, as motivações e a relação interpessoal são aspetos fundamentais a ter em conta no processo educativo” (p. 91). À luz desta perspetiva, procurei sempre manter uma relação próxima e positiva com cada criança, com o intuito de criar um ambiente educativo acolhedor, no qual todas se sentissem seguras, confiantes e valorizadas.

Para encerrar, considero que esta PP foi profundamente enriquecedora, tanto a nível pessoal como profissional. Iniciei esta etapa com um misto de entusiasmo e insegurança, marcada por dúvidas e pelo confronto com muitos desafios. Com o tempo, esse sentimento foi dando lugar à confiança, à motivação e à certeza de estar a crescer. Através desta experiência, aprofundei a minha compreensão sobre o papel do educador na EPE, compreendi as exigências físicas e emocionais da profissão e percebi a importância de adaptar estratégias às necessidades únicas de cada criança. Embora as atividades desenvolvidas no âmbito do projeto de I-A e da articulação com a comunidade educativa já tenham sido exploradas nas secções anteriores, não posso deixar de sublinhar a sua relevância no percurso realizado, contribuindo para uma prática mais reflexiva, contextualizada e integrada. Termino esta etapa com a convicção de que escolhi o caminho certo da educação, que quero continuar a trilhar com dedicação.

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

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

(Freire, 2012, p. 55)

Este capítulo, à semelhança do anterior, dedica-se à apresentação, análise e reflexão sobre a minha PP II, realizada em contexto do 1.º CEB, com uma turma do 1.º ano de escolaridade. Ao contrário da experiência anterior, esta intervenção decorreu numa escola de natureza pública. A PP II teve uma duração total de 135 horas, das quais 120 horas foram dedicadas à implementação de momentos de aprendizagem orientados para o desenvolvimento de competências e estratégias nos alunos. Esta etapa iniciou-se a 26 de fevereiro e prolongou-se até 14 de maio de 2024.

Neste capítulo, serão abordados diversos aspetos relacionados com a organização do ambiente educativo, incluindo a caracterização do meio envolvente, da turma, do espaço e da gestão do tempo pedagógico. Serão, ainda, descritos e analisados três momentos de aprendizagem, culminando numa reflexão crítica sobre o meu desempenho ao longo desta fase formativa.

6.1. Contextualização da Prática Pedagógica

O ambiente educativo desempenha um papel fundamental na promoção de uma educação de qualidade. Neste sentido, é imprescindível que o docente possua um conhecimento aprofundado do meio onde irá desenvolver a sua prática pedagógica, identificando as suas principais características e especificidades. Tal compreensão permite ajustar as estratégias educativas às realidades concretas dos alunos, promovendo uma resposta mais eficaz às suas necessidades.

Como salientam Ferreira et al. (2011), citados por Silva (2015), “saber mais sobre o meio local é saber mais sobre os seus alunos e isso é um fator determinante para uma melhor relação de ensino/aprendizagem” (p. 29). Deste modo, conhecer o contexto socioeconómico, cultural e familiar dos alunos revela-se essencial para que o professor compreenda os traços comuns do grupo e reconheça as suas particularidades. Ao considerar estes elementos, torna-se possível planificar e implementar estratégias

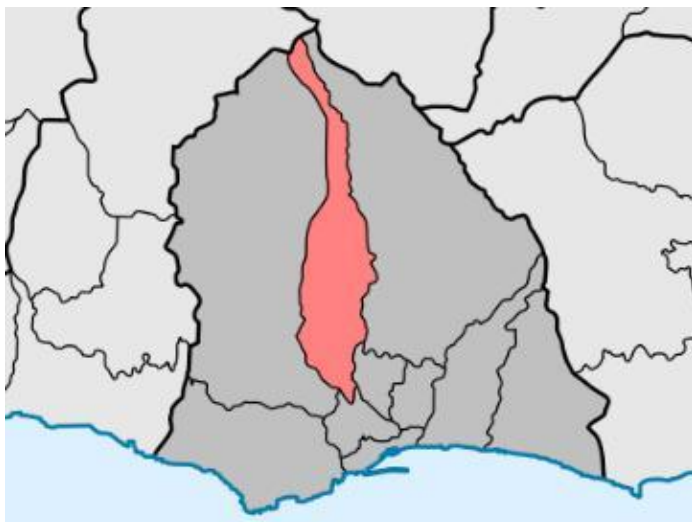
pedagógicas mais adequadas, favorecendo aprendizagens ajustadas às características individuais de cada criança.

6.1.1. Caracterização do Meio Envoltente

A instituição educativa onde decorreu a PP II está localizada na cidade do Funchal, concretamente na freguesia de São Roque (Figura 40). De acordo com informações consultadas na Junta de Freguesia de São Roque, esta foi oficialmente criada a 3 de março de 1579. Atualmente, possui uma área total de 7,52 km², encontra-se a uma altitude de 370 metros e está situada entre as freguesias do Monte e de Santo António, a norte da freguesia de São Pedro.

Figura 40

Freguesia de São Roque, Funchal



Nota. Retirado de https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Roque_%28Funchal%29

A identidade desta freguesia é simbolicamente representada através do seu brasão, o qual integra diversos elementos de valor histórico e cultural. Entre estes, destaca-se o escudo de ouro, acompanhado por uma coroa mural de prata com três torres, e um listel branco com a inscrição “São Roque – Funchal” a negro. O brasão inclui ainda um bordão de peregrino vermelho com cabaça, representando o orago e topónimo da freguesia: São Roque.

Nos flancos do escudo surgem representações de uma cana-de-açúcar, à direita, e de uma parreira frutada de púrpura, à esquerda, ambas de cor verde. Estes elementos remetem para a agricultura, uma atividade tradicional e marcante desde os primórdios da ocupação humana na freguesia, sendo também indicativas das suas principais culturas.

Por fim, na parte inferior do brasão, destaca-se uma roda dentada em púrpura, a qual simboliza a indústria local, responsável por impulsionar o desenvolvimento económico da freguesia, conforme ilustrado na Figura 41.

Figura 41

Brasão da Freguesia de São Roque



Nota. Retirado de <https://www.jf-saoroque.pt/>

Segundo os dados mais recentes do Instituto Nacional de Estatística (INE, 2021), referentes aos Censos de 2021 e atualizados a 23 de novembro de 2022, a freguesia de São Roque contava com uma população residente de 8349 pessoas, o que corresponde a cerca de 7,9% do total de habitantes do concelho do Funchal. Deste total, 924 eram crianças com idades compreendidas entre os 0 e os 14 anos, representando aproximadamente 11,1% da população da freguesia. Dessas crianças, 505 eram do sexo masculino e 419 do sexo feminino.

São Roque caracteriza-se por ser uma zona urbana dotada de uma ampla oferta de serviços nas áreas do comércio, cultura, desporto e recreação, comunidade, saúde e educação. Na tabela 9 evidencia-se esse conjunto de recursos que nos permite compreender o meio em que a escola está inserida.

Tabela 9*Recursos da Freguesia de São Roque*

Área	Instituições / Serviços
Comércio	<ul style="list-style-type: none"> • Mercado da Penteada
Cultura	<ul style="list-style-type: none"> • Arquivo Regional e Biblioteca Pública da Madeira
Desporto e Recreação	<ul style="list-style-type: none"> • Clubes Desportivos de São Roque e da Azinhaga; • Associação Recreativa do Galeão;
Comunidade	<ul style="list-style-type: none"> • Junta de Freguesia; • Casa do Povo; • Centro Dia;
Saúde	<ul style="list-style-type: none"> • Centro de Saúde;
Educação	<ul style="list-style-type: none"> • Centro de Reabilitação Psicopedagógica da Sagrada Família; Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada; Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Lombo Segundo; • Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar Dr. Eduardo Brazão de Castro; • Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de São Roque; • Serviço Técnico Socioeducativo de Apoio à Deficiência Profunda; • Universidade da Madeira.

Esta diversidade de infraestruturas e recursos, localizados nas imediações do estabelecimento educativo, constitui uma mais-valia para a dinamização de parcerias locais, contribuindo significativamente para a elevação da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.

Paralelamente, a organização do estabelecimento educativo reflete uma estreita articulação com as especificidades do meio onde se insere, permitindo uma resposta mais ajustada às exigências da sociedade contemporânea. Neste âmbito, Mateus (2008) defende que “o desenvolvimento de uma Comunidade interliga saberes formais e informais, transmitidos pela Escola e latentes na sociedade” (p. 327), sublinhando a importância de uma educação ancorada na realidade envolvente e na interação entre diferentes formas de conhecimento.

6.1.2. Caracterização da Instituição Educativa

O estabelecimento educativo onde decorreu a PP II é uma escola pública que funciona em regime de Escola a Tempo Inteiro (ETI) e que integra a EPE e o 1.º CEB, pertencente à rede pública do concelho do Funchal. O edifício, de dois pisos, foi inaugurado em 2009, tratando-se, por isso, de uma infraestrutura relativamente recente à data da minha intervenção.

É de destacar que o espaço está devidamente adaptado para pessoas com mobilidade reduzida, dispondo de rampas de acesso e casas de banho apropriadas, promovendo, assim, a inclusão e a acessibilidade a todos os membros da comunidade educativa.

Em termos de organização interna, o edifício divide-se em três níveis distintos: o piso inferior, o rés-do-chão e o primeiro andar. No piso inferior encontram-se a zona de estacionamento, duas arrecadações, um monta-cargas e escadas que dão acesso direto ao interior da escola. No rés-do-chão localizam-se os serviços administrativos, como a secretaria e o gabinete da direção, as salas destinadas à Pré-Escolar, a cantina, lavandaria, instalações sanitárias, um pátio coberto e o recreio com parque infantil. Já o primeiro piso acolhe nove salas de aula destinadas ao 1.º CEB, utilizadas tanto para as atividades curriculares como para as atividades de enriquecimento curricular. Neste andar encontram-se ainda a sala de professores, a biblioteca, balneários, casas de banho, um campo polidesportivo e um recreio coberto, este último utilizado principalmente em dias de chuva.

A escola recebe crianças desde os 3 anos, organizadas em três grupos na Pré-Escolar, até ao final do 1.º Ciclo, que funciona com nove turmas, todas em regime diurno. A maioria dos alunos reside nas freguesias vizinhas, como São Roque, São Pedro, Sé e Santo António, embora existam casos pontuais de crianças que frequentam a escola por esta se situar próxima do local de trabalho dos encarregados de educação.

O horário de funcionamento do 1.º CEB estende-se das 8h15 às 18h15. Os alunos do 1.º e 2.º anos terminam as atividades letivas às 13h15, usufruindo de atividades de enriquecimento curricular no período da tarde, enquanto os alunos do 3.º e 4.º anos iniciam as suas aulas às 13h15, frequentando as atividades de enriquecimento curricular durante a manhã. Para a Pré-Escolar, o funcionamento é igualmente das 8h15 às 18h15.

6.1.3. Caracterização da Sala

O espaço educativo é, segundo Neves (2014), “um local onde se constroem relações que permitem a criação de situações pedagógicas levando a aprendizagens por parte dos alunos” (p. 3). Assim, “são locais onde se desenvolvem ações que visam o desenvolvimento pleno do aluno e formação de cidadãos conscientes e responsáveis” (p. 3). Neste contexto, a organização da sala de aula assume um papel fundamental no desenvolvimento dos alunos, devendo o espaço ser acolhedor, bem iluminado e equipado com diversos materiais que estimulem a aprendizagem e o desenvolvimento de competências. A responsabilidade por esta organização recai sobre o professor titular, que deve estruturar o ambiente em função das necessidades dos seus alunos e de acordo com os objetivos pedagógicos previamente definidos.

No caso específico da sala do 1.º A, esta estava organizada com várias mesas dispostas aos pares e em filas, todas voltadas para um quadro de ardósia. Ao lado deste quadro situava-se a secretária da professora, também orientada para os alunos, permitindo-lhe uma visão clara da turma. Esta disposição segue, de certo modo, a sugestão de Cepeda et al. (2010), que apontam a organização em pares como a mais eficaz, por promover a ajuda entre alunos, reduzir distrações comuns em grupos maiores e melhorar a visibilidade do quadro quando comparada com outras disposições, como a forma de “U”.

A sala era ampla e bem iluminada, beneficiando da entrada de luz natural através de janelas que ocupavam uma parede da sala. Contudo, o posicionamento dessas janelas fazia com que a exposição solar direta fosse constante, o que aumentava significativamente a temperatura no interior da sala e dificultava a visibilidade do quadro por parte dos alunos. Como tentativa de mitigação, os estores eram frequentemente fechados, no entanto, essa solução acabava por comprometer a ventilação do espaço, tornando o ambiente ainda mais quente e um pouco desconfortável.

No lado oposto ao quadro encontravam-se armários de arrumação e um móvel com várias prateleiras. Esses espaços eram utilizados para guardar dossiês e diferentes materiais didáticos, como folhas, cartolinas, colas, tesouras, barras de Cuisenaire, material multibásico, entre outros. Ao fundo da sala, existia um placar onde estavam expostos trabalhos realizados pelos alunos. Esta exposição possibilitava que os alunos observassem as produções uns dos outros, apropriando-se delas, ao comentar, dialogar e

expressar as opiniões, o que contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e da partilha de ideias (Botelho & Dias, 2021).

É importante referir que, atrás da zona do quadro, havia ainda um corredor com várias prateleiras, onde os manuais e cadernos dos alunos eram organizados e guardados.

As paredes da sala estavam decoradas com diversos cartões de apoio visual, incluindo letras, ditongos, representações numéricas, símbolos matemáticos, divisões silábicas, entre outros. Embora, à primeira vista, a sala transmitisse uma sensação de excesso de informação, a verdade é que esses recursos expostos funcionavam como suporte à aprendizagem, promovendo a revisão de conteúdos e auxiliando no esclarecimento de dúvidas sempre que necessário. Segue abaixo algumas figuras alusivas à caracterização da sala (Figura 42).

Figura 42

Espaço da sala do 1.º ano



A sala de aula em questão era partilhada com uma turma do 3.º ano, o que implicava a divisão dos materiais, dos armários e também dos placares. Esta partilha

condicionava, de certa forma, o espaço disponível para cada turma. Para que os alunos pudessem guardar os seus objetos pessoais, no corredor junto à sala estavam dispostos cacifos individuais, devidamente identificados com o nome de cada criança.

Num contexto em que a tecnologia tem vindo a assumir um papel cada vez mais relevante nas escolas, procurando responder às necessidades específicas dos alunos (Gabinete de Modernização das Tecnologias Educativas et al., 2017), a escola encontrava-se em processo de instalação de quadros interativos em todas as salas. No entanto, a sala deste 1.º ano era, à data, a única que ainda não dispunha desse equipamento. Para colmatar esta limitação, sempre que necessário, recorriamos ao quadro interativo da biblioteca, transportando-o para a sala de aula.

Importa também destacar que esta sala não era o único espaço utilizado pela turma no seu quotidiano escolar. Os alunos frequentavam regularmente outras áreas da escola, como a sala de Informática, a sala de Música e o pátio exterior, onde realizavam as aulas de Educação Física. Além disso, sempre que a professora considerava pertinente para enriquecer o processo de aprendizagem e proporcionar experiências ligadas à realidade dos alunos, organizava deslocações para espaços como o campo, a horta da escola, e, ocasionalmente, para locais exteriores, como em visitas de estudo.

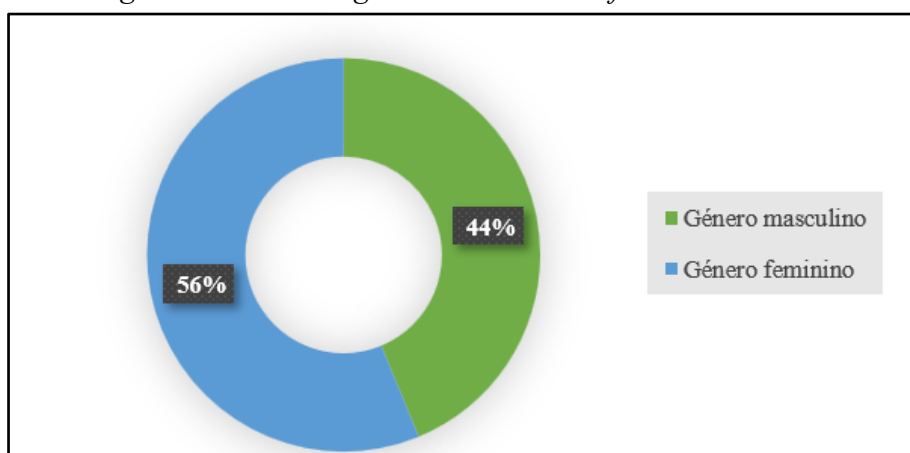
De acordo com Morgado (2003), a sala de aula deve constituir-se como um ambiente acolhedor, harmonioso, confortável e funcional, permitindo uma organização simples e eficaz dos recursos, o que favorece o bom desenvolvimento das atividades. Considerando esta perspetiva, entendo que a sala do 1.º ano reunia as condições essenciais para a promoção de um ensino de qualidade.

6.1.4. Caracterização da Turma do 1.º ano

A PP II foi realizada com uma turma heterogénea do 1.º ano de escolaridade, composta por 16 alunos, 7 do género masculino e 9 do género feminino, conforme representado na Figura 43. À data da intervenção, as crianças tinham entre 6 e 7 anos de idade, encontrando-se, assim, numa fase de transição marcante do desenvolvimento, tanto a nível cognitivo como socio emocional.

Figura 43

Percentagem de alunos do género masculino e feminino do 1.º ano



Das 16 crianças, 13 já tinham frequentado a Pré-escolar neste mesmo estabelecimento de ensino, repartidas por duas salas distintas, o que facilitou o processo de transição para o 1.º Ciclo, sobretudo no que diz respeito ao conhecimento prévio das rotinas escolares e ao relacionamento interpessoal. O facto de já conhecerem parte da comunidade educativa contribuiu para uma maior segurança e adaptação inicial.

No que diz respeito ao contexto familiar, a maioria dos encarregados de educação possui habilitações ao nível do ensino superior. Contudo, importa destacar situações específicas dentro do grupo: uma das alunas perdeu a mãe e outra reside com a avó materna e com a tia, sinalizando realidades familiares distintas que exigem atenção redobrada por parte do corpo docente, especialmente no que toca ao apoio emocional e à promoção de um ambiente acolhedor e equitativo para todos.

As crianças da turma demonstravam, de um modo geral, um comportamento afável, educado e uma grande motivação para aprender. Era notória a existência de diferentes ritmos de aprendizagem entre os alunos, o que exigia uma abordagem diferenciada por parte da docente. Destacava-se, por exemplo, uma criança que já lia fluentemente e demonstrava domínio dos números até às centenas. Perante estas competências mais avançadas, foi implementado um trabalho diferenciado nas áreas de Português e Matemática, de forma a estimular e potenciar ainda mais as suas capacidades.

No plano global, a turma evidenciava bons resultados em todas as áreas do saber. Apesar disso, surgiam ocasionalmente algumas dificuldades de aprendizagem, o que é expectável e natural, tendo em conta a diversidade de perfis presentes num grupo desta

faixa etária. As atividades lúdicas revelavam-se particularmente eficazes no envolvimento dos alunos, promovendo maior participação, entusiasmo e curiosidade. Através destas dinâmicas, era possível não só consolidar aprendizagens, como também fomentar a colaboração e a criatividade.

Em termos de comportamento, a turma era, de forma geral, assídua, ativa e participativa, demonstrando receptividade perante as propostas apresentadas. Os alunos mostravam-se sociáveis, afetuosos e integradores, partilhando momentos de brincadeira e de aprendizagem sem sinais de exclusão ou discriminação entre pares. Era frequente observarem-se demonstrações espontâneas de carinho, como abraços ou palavras afetuosas, quer entre colegas, quer dirigidas às professoras.

Contudo, sendo este o primeiro ano do 1.º Ciclo, surgiam também alguns desafios. As crianças apresentavam, em alguns casos, sinais de imaturidade, dificuldades na motricidade fina e défices de atenção, características comuns nesta etapa do desenvolvimento. A adaptação às novas rotinas e regras escolares representava um processo em construção, que ia sendo superado gradualmente com a intervenção pedagógica adequada.

Importa lembrar que a transição da Pré-Escolar para o 1.º Ciclo implica mudanças significativas a nível físico, emocional, social e cognitivo, exigindo um grande esforço de adaptação por parte das crianças. Como referem Rapoport et al. (2008), a entrada no 1.º Ciclo pode ser uma experiência encantadora ou intimidante, sendo responsabilidade do(a) professor(a) criar um ambiente educativo onde os alunos se sintam seguros, acolhidos e motivados a aprender.

6.1.5. Organização e Gestão de Tempo

Tal como a organização do espaço, também a gestão do tempo se revela essencial na construção de um ambiente educativo promotor de aprendizagens de qualidade. Neste sentido, o professor deve preocupar-se não apenas com a quantidade de tempo disponível, mas sobretudo com a qualidade da sua utilização, procurando maximizar o seu impacto na aprendizagem dos alunos. Como refere Morgado (2003), o docente deverá “ter como preocupação, não só a quantidade de tempo utilizada, mas, considerar também a qualidade conseguida na utilização desse tempo” (p. 112).

No contexto em questão, dado que a sala de aula era partilhada por duas turmas distintas, foi necessária a definição de dois turnos de utilização. Assim, a turma do 1.º ano frequentava o espaço durante o período da manhã, momento em que decorriam as atividades curriculares tal como podemos verificar na figura 44, enquanto a turma do 3.º ano ocupava a sala durante a tarde, coincidindo com a realização das AEC da primeira turma.

Figura 44

Horário da turma do 1.º ano

Horas / Dias	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
8h00/9h00	Português	Matemática	Apoio ao Estudo	Português / Estudo do Meio	Educação Física (Prof.)
9h00/10h00			Estudo do Meio		Matemática
10h00/10h30					
10h30/11h00	INTERVALO				
11h00/12h00	Matemática	Português	Matemática	Matemática	Português
12h00/13h00	Educação Artística	Inglês (Prof. Rui)	Educação Artística	Educação Artística (Prof. Rolando)	Educação Artística
13h00/14h30	ALMOÇO E RECREIO				
14h30/15h30	Estudo	Ed. Artística	Exp. Plástica	Estudo	Biblioteca
15h30/16h00	INTERVALO				
16h00/17h00	Estudo	Exp. Plástica	Inglês	Ed. Física	T.I.C.
17h00/18h00	O.T.L.				

Importa destacar que o horário adotado pela turma apresentava alguma flexibilidade, permitindo ajustes na organização das disciplinas sempre que necessário, desde que em conformidade com a matriz curricular-base definida para o 1.º ano do Ensino Básico, conforme estipulado no Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M (2020).

Durante o turno da manhã, as crianças dispunham de um intervalo de trinta minutos, entre as 10h30 e as 11h00, destinado ao recreio. Este momento era habitualmente passado no campo da escola, permitindo às crianças brincar livremente e interagir com os colegas. No entanto, em dias de condições meteorológicas menos favorável, os alunos tinham de permanecer nas bancadas cobertas ou nas respetivas salas de aula, ficando assim privados desse breve, mas importante, contacto com o espaço exterior. A este propósito, Neto (2020) manifesta preocupação relativamente ao reduzido tempo destinado ao recreio nas escolas e salienta os benefícios deste momento para o

desenvolvimento das crianças, reforçando que “a capacidade atencional e a concentração quando as crianças têm uma atividade física moderada e apresentam mais tempo de socialização” (p. 137).

Para além das atividades das áreas curriculares desenvolvidas no turno da manhã, os alunos podiam ainda participar, durante o período da tarde, nas AEC. Estas incluíam diversas áreas, nomeadamente: Estudo, Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), Biblioteca, Educação Física, Educação Artística, Expressão Plástica e Inglês.

6.2. Momentos de Aprendizagem

As planificações semanais foram elaboradas tendo por base os conteúdos definidos pela Professora Cooperante, bem como as orientações fornecidas pela orientadora científica. Neste processo, revelou-se essencial a consulta das AE, de forma a garantir o cumprimento dos conteúdos programáticos previstos. Paralelamente, procurou-se sempre ter em conta os interesses, as necessidades e as capacidades específicas dos alunos, promovendo uma abordagem pedagógica ajustada à realidade do grupo.

Durante as PP II e III não foi proposta a implementação de um projeto formal de I-A, tendo-se optado por um foco mais direto na prática letiva e no aprofundamento das dinâmicas pedagógicas do quotidiano. No entanto, as metodologias associadas a esta abordagem estiveram presentes em diversos momentos do percurso, através da observação sistemática, do planeamento intencional e da reflexão contínua sobre as práticas. Esta postura permitiu uma intervenção fundamentada e flexível, promovendo o ajustamento constante às necessidades do grupo e aos desafios emergentes.

Assim, opta-se por apresentar e refletir sobre alguns momentos de aprendizagem que foram desenvolvidos ao longo da intervenção. Para tal, foram selecionados três episódios representativos, cada um centrado numa área disciplinar distinta: Português, Matemática e Estudo do Meio. Ainda que organizados por áreas, todos os episódios foram concebidos com um carácter interdisciplinar e integraram estratégias pedagógicas previamente definidas, como o trabalho cooperativo, as atividades lúdicas e a realização de experiências. Estas estratégias foram fundamentais para responder às necessidades específicas da turma, promovendo o envolvimento ativo dos alunos, a construção de aprendizagens envolvente e o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas. A

articulação entre conteúdos e metodologias permitiu criar um ambiente de aprendizagem dinâmico, inclusivo e ajustado às características do grupo.

6.2.1. Desvenda com Movimento

A atividade “Desvenda com movimento” foi desenvolvida na segunda semana de intervenção pedagógica, mais precisamente no dia 13 de março de 2024, e teve como principal objetivo trabalhar, de forma interdisciplinar, os conceitos de sinónimos e antónimos em articulação com conteúdos de Estudo do Meio (alimentação saudável) e com a Matemática, através da exploração da lateralidade e orientação espacial. Além disso, com esta atividade pretendeu-se que os alunos desenvolvessem a escuta ativa e a capacidade de seguir instruções orais com precisão, a comunicar com clareza e a utilizar a linguagem oral de forma intencional, fortalecendo também a cooperação e a interação entre pares, essenciais para o desenvolvimento de atitudes de entreajuda e respeito.

A aula iniciou-se com um momento de recordação coletiva sobre os temas abordados nas aulas anteriores. Neste momento de partilha, os alunos referiram vários tópicos, destacando-se a alimentação saudável. A partir deste tema, foi lançada a questão se uma alimentação saudável é benéfica para a saúde, ao que os alunos responderam afirmativamente. Em seguida, perguntou-se se alimentos como doces, pizzas e hambúrgueres também seriam benéficos, o que levou os alunos a reconhecerem o seu caráter prejudicial. A partir destas respostas, surgiu a análise das palavras “benéfico” e “prejudicial”, escritas posteriormente no quadro para discussão. A turma, orientada por questões, foi conduzida à construção do conceito de antónimos, sendo convidados a sugerir mais exemplos de palavras com significados opostos.

Seguidamente, passou-se ao conceito de sinónimos. Alguns alunos mostraram ter algumas noções vagas, mas foi necessário explicitar o conceito, com a ajuda de exemplos concretos, como “saudável” e “nutritivo”. A turma foi, então, desafiada a dar outros exemplos, o que fomentou a participação e a ativação do vocabulário.

Concluída a fase de introdução teórica, a aula ganhou uma nova dinâmica com a exploração dos conceitos de lateralidade: direita, esquerda, frente, trás, por cima e por baixo, entre outros, com o objetivo de preparar os alunos para a atividade lúdico-didática que se seguiria. As mesas foram afastadas, criando um espaço amplo para o jogo “Desvenda com movimento”.

Nesta atividade, os alunos foram organizados em 8 pares, sendo que um dos elementos de cada par foi vendado, enquanto o outro tinha a função de dar indicações. Pelas mesas da sala foram distribuídos, à vez, 1 cartão com uma questão distinta, sobre sinónimos ou antónimos. O aluno não vendado orientava o seu colega até aos cartões com expressões como “vira à direita”, “dá dois passos em frente” ou “dá um passo à frente e depois vira à esquerda”, desenvolvendo assim a orientação espacial e a cooperação.

Quando o aluno vendado alcançava o cartão, era desvendado e a professora lia a questão em voz alta e ambos os elementos do par eram convidados a responder. Só após uma resposta correta o próximo par podia avançar. Esta abordagem promoveu o trabalho colaborativo, o pensamento crítico e o uso ativo da linguagem, num ambiente de entusiasmo e motivação (Figura 45).

Figura 45

Jogo “Desvenda com movimento”



Dado o envolvimento dos alunos, decidiu-se realizar duas rondas do jogo. Contudo, na segunda ronda, foi visível alguma perda de atenção e dispersão entre os alunos que aguardavam pela sua vez, como referi no diário de bordo:

Tabela 10

Diário de Bordo, R. Lopes, quarta-feira, 13 de março de 2024

Na segunda ronda, percebi que alguns alunos que estavam a aguardar pela sua vez começaram a ficar distraídos e conversar entre si, o que comprometeu a atenção na atividade.

Esta situação levou-me a refletir sobre a gestão do tempo e o equilíbrio entre repetição e envolvimento, concluindo que, numa próxima ocasião, uma única ronda bem estruturada seria mais eficaz.

Infelizmente, devido ao tempo consumido nas atividades iniciais, não foi possível concretizar a fase final da aula, que seria a resolução das fichas de consolidação sobre sinónimos e antónimos. Estas fichas, foram pensadas para serem resolvidas individualmente com apoio da leitura orientada, seguidas de uma correção coletiva, sendo certo que seriam uma boa oportunidade de sistematização e revisão dos conteúdos abordados.

Apesar deste imprevisto, considero que a atividade cumpriu amplamente os seus objetivos pedagógicos. Os alunos demonstraram grande entusiasmo, participaram ativamente e envolveram-se com os conteúdos. Esta aula reforçou a importância de articular diferentes áreas curriculares, bem como a necessidade de ajustar o tempo e o ritmo das atividades à realidade concreta da turma.

A avaliação foi realizada através da observação direta e das respostas dadas ao longo da aula, tanto na fase coletiva inicial como durante o jogo. Pude verificar que alguns alunos ainda demonstravam dificuldades em compreender ou recordar os conceitos de sinónimo e antónimo, o que poderá estar relacionado com a complexidade dos próprios termos. No entanto, quando foram usados equivalentes mais acessíveis, como “o contrário” ou “o oposto”, notou-se uma melhoria imediata nas respostas, o que evidencia a importância da adaptação linguística ao nível de desenvolvimento do grupo.

6.2.2. Da Água ao Gráfico

Na terceira semana de intervenção, a 18 de março de 2024, foi desenvolvida uma atividade interdisciplinar, na qual se pretendeu que os alunos desenvolvessem a autonomia na realização de tarefas, através do preenchimento de tabelas e da construção de gráficos com base nos dados recolhidos. Procurou-se, igualmente, promover a curiosidade e o interesse pela investigação, incentivando a formulação de hipóteses e a observação atenta dos fenómenos. A atividade teve ainda como objetivo específico estimular o espírito crítico e a argumentação, ao proporcionar momentos de debate sobre as previsões e resultados. O trabalho colaborativo foi valorizado, não só nos momentos de experimentação, como também na construção coletiva dos registos gráficos,

fomentando atitudes de participação, respeito pelas ideias dos outros e corresponsabilização pelo trabalho do grupo. Foram também promovidas competências de organização da informação e de registo autónomo, com atenção à clareza e à precisão.

Esta atividade articulou conteúdos de Estudo do Meio e Matemática, com uma ligação intencional à aprendizagem anterior da letra “b” no domínio do Português. O fio condutor entre as diferentes áreas surgiu logo no início da aula, quando apresentei os materiais que seriam utilizados numa experiência de flutuabilidade: balão, bola e botão. Ao questionar os alunos sobre o que essas palavras tinham em comum, procurava-se que identificassem a letra inicial, “b” que havia sido recentemente aprendida.

Posteriormente, foram introduzidos outros materiais (rolha, tampa, colher e pedra), aproveitando também para explorar as letras conhecidas dos seus nomes. Esta fase introdutória não só ativou os conhecimentos linguísticos, como preparou o terreno para a exploração científica que se seguiria, garantindo uma coerência pedagógica entre o já aprendido e o que estava por vir.

De seguida, iniciou-se a experiência de observação da flutuabilidade. A turma reuniu-se em grande grupo para fazer previsões sobre o comportamento de cada objeto na água, se afundaria ou flutuaria, começando pelo botão. Para organizar estas ideias, foi desenhada no quadro uma tabela onde se registavam tanto as previsões como os resultados. A previsão que se registava era a da maioria da turma, o que motivava o debate e a argumentação. Para promover uma maior autonomia e evitar que os alunos fossem influenciados pelos colegas, foi adotada uma estratégia simples, mas muito eficaz: solicitei aos alunos que fechassem os olhos e levantassem o braço para indicar a sua opinião individual.

Tabela 11

Diário de Bordo, R. Lopes, segunda-feira, 18 de março de 2024

(...) decidi intervir para promover a independência e a confiança na tomada de decisões individuais. (...) Essa abordagem permitiu que cada aluno expressasse a sua visão de forma independente, sem ser influenciado pela maioria.

Esta decisão pedagógica permitiu que cada criança participasse de forma genuína e refletida, valorizando o seu pensamento individual e desenvolvendo competências de tomada de decisão (Figura 46).

Figura 46

Estratégia para a votação



Cada aluno recebeu também uma tabela individual, que preenchia à medida que as informações iam sendo registadas no quadro. Assim, promovia-se simultaneamente a organização da informação e a corresponsabilidade pelo registo de dados. A cada novo material, os alunos faziam previsões, observavam o resultado da experiência (ao verem um colega testar o objeto na água) e registavam o desfecho. Esta dinâmica, repetida com todos os materiais, manteve os alunos altamente envolvidos, despertou entusiasmo e curiosidade científica Figura 47.

Figura 47
Experiência da flutuabilidade e registo



Num ambiente de descoberta ativa, os alunos assumiram o papel de investigadores, explorando conceitos científicos de forma prática e colaborativa. Tal como defende Hodson (1994), este tipo de trabalho experimental transforma os alunos em agentes ativos da sua aprendizagem, permitindo-lhes manipular materiais, questionar, explorar e tirar as suas próprias conclusões. Ao fazerem-no, desenvolvem competências transversais como o pensamento crítico, o raciocínio lógico e a criatividade, competências que se tornaram evidentes ao longo de toda a experiência.

Depois de observarem o comportamento de todos os objetos, a turma foi convidada a refletir: por que razão alguns materiais flutuavam e outros afundavam? Embora nem todos os alunos tenham sabido responder, a explicação científica foi partilhada de forma acessível: os materiais mais leves que a água tendem a flutuar, enquanto os mais pesados afundam. Para consolidar a aprendizagem e representar os dados recolhidos, a atividade prosseguiu com a construção de gráficos.

Começou-se por um pictograma, construído em grande grupo no quadro, usando setas como símbolos, sendo esta uma sugestão minha que foi bem aceite pelos alunos, pela sua clareza visual. O título do gráfico foi decidido por votação, o que garantiu a participação democrática dos alunos na organização da informação. Depois, com a ajuda do grupo, contou-se quantos materiais tinham afundado e quantos flutuado. Cada aluno copiou o pictograma para o caderno, enquanto isso, circulei pelas mesas para orientar as construções individuais.

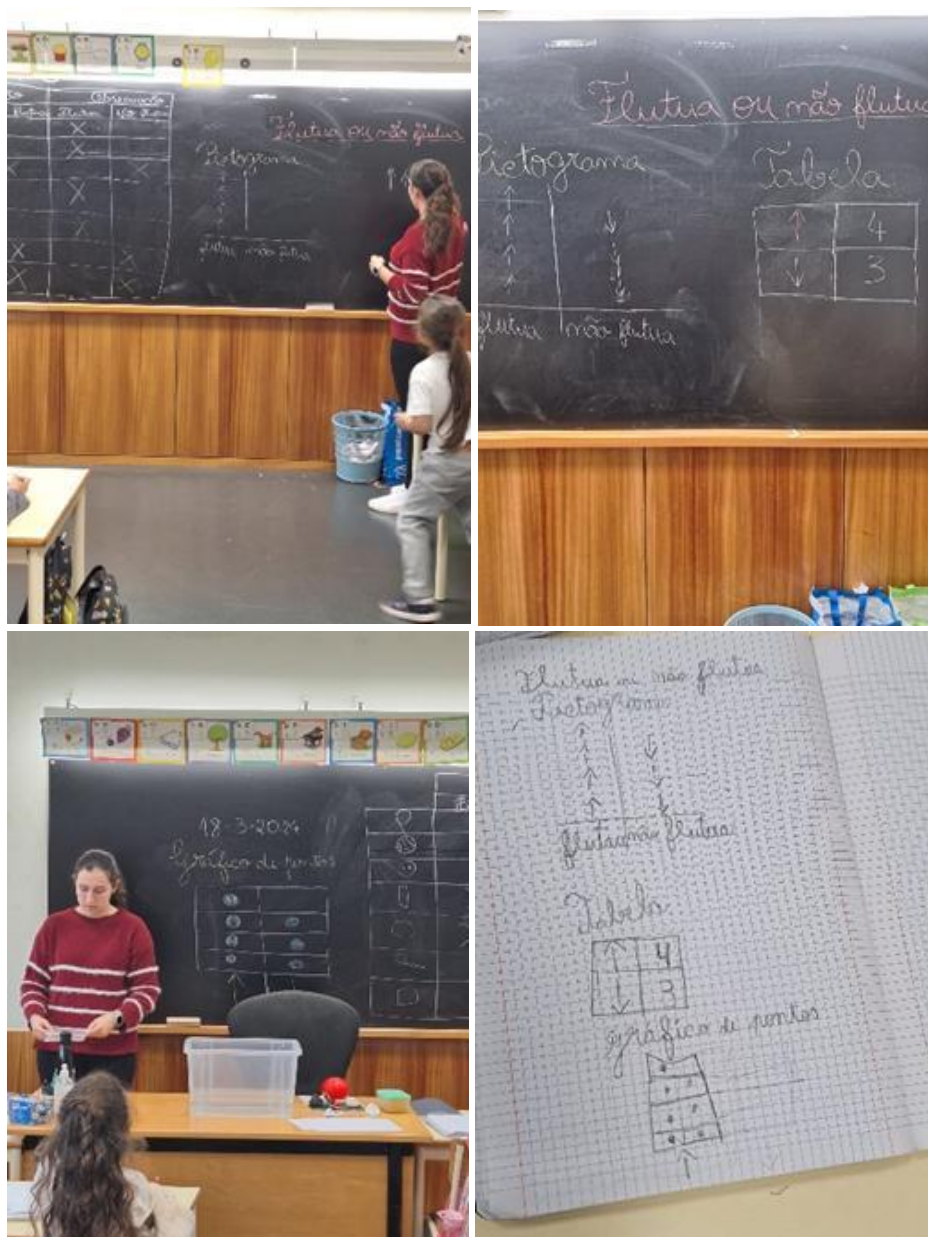
Seguiram-se mais dois registos: uma tabela e um gráfico de pontos, ambos elaborados coletivamente e registados individualmente, com o mesmo cuidado na orientação personalizada. Estes momentos de sistematização matemática foram fundamentais para interpretar e representar os dados de forma organizada (Figura 48).

Tabela 12

Diário de Bordo, R. Lopes, segunda-feira, 18 de março de 2024

Eles trabalharam em conjunto para decidir como organizar as informações nos gráficos, discutindo a melhor maneira de representar visualmente os materiais que flutuaram e os que afundaram.

Figura 48
Representação dos gráficos



A atividade foi concluída com sucesso, proporcionando uma experiência educativa completa e interligada entre diferentes áreas do conhecimento. Num único momento letivo, os alunos reforçaram o conhecimento da letra “b”, compreenderam conceitos científicos relacionados com a flutuabilidade, e aplicaram competências matemáticas de análise e representação de dados, tudo isto num ambiente que promoveu a autonomia, a curiosidade, a colaboração e o pensamento crítico.

A avaliação desta atividade foi realizada de forma contínua, através da observação direta e da análise das respostas orais e dos registos escritos dos alunos. Verificou-se um

elevado envolvimento e interesse por parte da turma, sendo evidente a compreensão dos conceitos trabalhados, tanto ao nível da fluuabilidade como da representação e análise de dados. A capacidade dos alunos para formular hipóteses, justificar opiniões e organizar a informação de forma estruturada demonstrou que os objetivos propostos foram alcançados.

6.2.3. Com as Mãos na Planta

A atividade desenvolvida no dia 24 de abril de 2024, na 6.^a semana de intervenção, foi dedicada à exploração sensorial e criativa das partes constituintes das plantas, no âmbito da área de Estudo do Meio, integrando ainda a Expressão Plástica.

Ao longo desta atividade, pretendeu-se estimular o desenvolvimento da motricidade fina, através do recorte e da manipulação de diferentes materiais durante a construção das plantas. Procurou-se também promover a autonomia na escolha de materiais e na organização do trabalho, incentivando a tomada de decisões conscientes e criativas. A colaboração entre pares foi igualmente fomentada, favorecendo a cooperação, a partilha de ideias e o respeito mútuo no cumprimento de uma tarefa comum. Para além disso, foi objetivo valorizar a expressão individual e a capacidade de representar visualmente conceitos científicos, alargando os modos de expressão e comunicação dos alunos. A atividade teve ainda como propósito o reforço da autoestima, ao proporcionar momentos de apresentação pública em que os alunos foram convidados a partilhar o seu trabalho e a valorizar o dos colegas.

A aula teve início com um ambiente tranquilo e imersivo, marcado por uma música calma com sons da natureza e folhas a cair. Os alunos foram convidados a escutar e a partilhar o que estavam a ouvir, referindo sons como pássaros, água a correr ou folhas a balançar. A partir daí, a conversa evoluiu naturalmente para aquilo que se pode encontrar na natureza com destaque para as plantas.

Para tornar esta ligação mais concreta, apresentei um vaso com quatro plantas reais, uma delas com fruto, despertando de imediato a curiosidade dos alunos. Num momento sensorial, cada criança pôde tocar na terra, cheirar as folhas e sentir as diferentes texturas, explorando livremente as plantas trazidas. Este contacto direto provocou partilhas espontâneas sobre plantas que têm em casa e levou à reflexão sobre a importância de cuidar das plantas e sobre a sua condição enquanto seres vivos.

Neste momento, aproveitei para retomar aprendizagens anteriores relacionadas com os animais, lançando a questão: “As plantas também são seres vivos?” Com base nas respostas dos alunos, esclareci que sim, as plantas germinam, crescem, reproduzem-se e morrem, e, tal como os animais, precisam de ar, água, luz solar e calor para sobreviver. Esta explicação despertou o interesse e abriu caminho para a identificação das suas cinco partes essenciais.

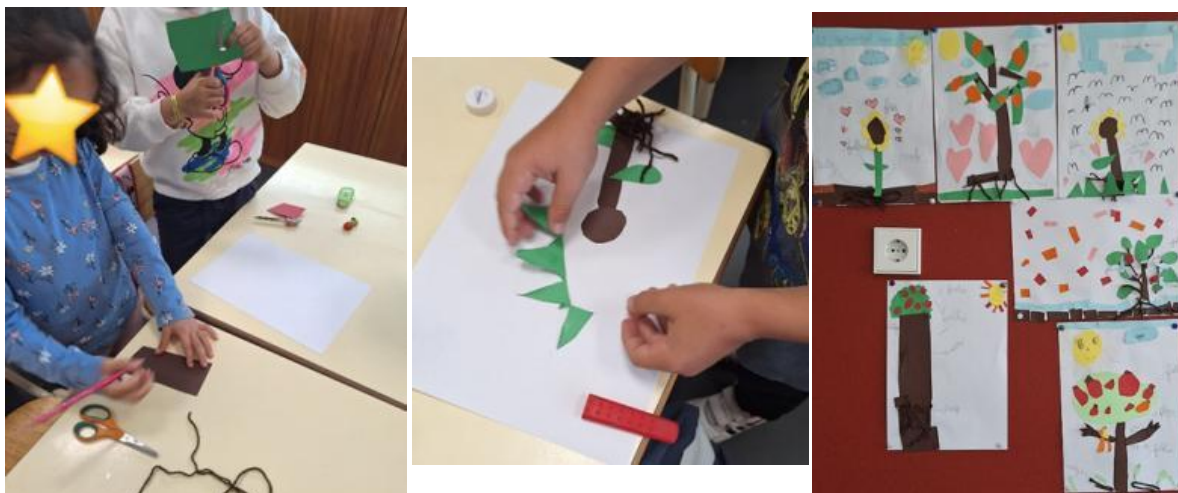
Um dos momentos mais importantes da aula foi quando um aluno foi convidado a retirar cuidadosamente uma planta com fruto do vaso, revelando todas as suas partes: raízes, caule, folhas, flor e fruto. A turma foi então dividida em grupos de quatro, e cada grupo recebeu uma planta para explorar e nomear as respetivas partes. Esta atividade prática permitiu a consolidação dos conhecimentos de forma autónoma e colaborativa como ilustra a Figura 49.

Figura 49
Exploração das plantas



Num segundo momento da aula, foi lançada a proposta de criar uma planta completa utilizando diversos materiais como cartolinas coloridas, fios de lã e folhas de papel. Para tal, os alunos organizados aos pares, escolheram os materiais de forma autónoma, desenharam, recortaram e montaram as suas plantas e fizeram a sua respetiva legenda corretamente, tendo por base num modelo orientador desenhado no quadro (Figura 50).

Figura 50
Representação livre da planta



A criação destes cartazes decorreu de forma livre e criativa, sendo a professora uma facilitadora do processo, promovendo o envolvimento de todos os alunos e assegurando que cada par conseguia representar as partes fundamentais da planta de forma correta e personalizada. Tal como defendem Lopes e Silva (2009), embora o foco da aprendizagem deva estar centrado nos alunos, o papel do professor é fundamental enquanto facilitador e orientador, assegurando que todos participam e contribuem ativamente para a construção do conhecimento.

Ao apostar na expressão plástica como meio de representação do conhecimento científico, foi também dada resposta à importância de incluir os domínios artísticos na formação dos alunos. Apesar de o Artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018) prever a valorização dos domínios artísticos na educação, “a prática revela, ainda, uma consciência deficiente da necessidade de proporcionar programas de educação artística coerentes a todos os alunos” (Santos, 2020, p. 58). Esta atividade revelou-se uma oportunidade para contrariar essa tendência, proporcionando aos alunos um momento de aprendizagem através da expressão visual e do trabalho manual.

O momento final foi marcado pela apresentação dos trabalhos em grande grupo, em que cada par explicou a sua planta, ao identificar e nomear as diferentes partes da mesma. Este exercício reforçou a aprendizagem, promoveu a oralidade e valorizou o esforço e a criatividade de cada aluno.

A avaliação centrou-se na análise dos trabalhos realizados e apresentados pelos alunos, tendo em conta a correta identificação das partes da planta, a criatividade na execução e o grau de envolvimento no processo. Foram também observadas atitudes como a cooperação entre pares, a autonomia na realização da tarefa e a clareza na comunicação oral durante as apresentações. Através destes indicadores, foi possível concluir que os alunos demonstraram uma boa compreensão dos conteúdos, bem como um investimento pessoal e criativo na tarefa proposta.

6.3. Projeto com a Comunidade Educativa

6.3.1. Da Semente à História

Em consonância com Alves e Varela (2012), “a relação entre escola e comunidade configura, simultaneamente, uma área de ação educacional e uma temática de investigação educativa que hoje se revestem de significativa relevância social e científica” (p. 36).

Decerto que uma colaboração profícua entre a escola e a comunidade constitui um fator determinante para a criação de experiências educativas enriquecedoras, promovendo a partilha de conhecimentos, vivências e perspetivas diversificadas. Nesse sentido, a atividade desenvolvida no âmbito do projeto com a comunidade educativa revelou-se ser muito benéfico para o processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos do 1.º ano, no contexto do projeto “Conta-me uma história” que surgiu a partir do interesse demonstrado por estas turmas pelas histórias. Este projeto foi direcionado especificamente para as turmas do 1.º ano por estar em consonância com os conteúdos trabalhados nesse nível de ensino e com as dinâmicas já existentes nas turmas envolvidas.

A sessão decorreu na sala do 1.º ano e contou com a participação de uma convidada representante da Biblioteca Municipal do Funchal. Esta dinamização teve como objetivo dar a conhecer aos alunos as diferentes fases do ciclo de vida das plantas, sendo este um tema central da sequência de aprendizagens em curso.

Durante a sessão, foram apresentados três livros cuidadosamente selecionados pela convidada, cujos conteúdos dialogam entre si em torno do crescimento e desenvolvimento das plantas: *Cem sementes que voaram*, de Isabel Minhós Martins, *A árvore generosa*, de Shel Silverstein, e *Jaime e as bolotas*, de Tim Bowley. A leitura destas obras foi realizada de forma expressiva e envolvente, captando a atenção e o interesse dos alunos, enquanto proporcionava momentos de reflexão e descoberta (Figura 51). Para além de entreter, as histórias dirigidas à infância desempenham também uma função instrutiva, contribuindo para ampliar o conhecimento que os leitores constroem sobre o mundo que os rodeia (Azevedo & Balça, 2016), sendo este último o objetivo deste projeto. A diversidade de abordagens narrativas e visuais presentes nos livros contribuiu, assim, para uma compreensão mais profunda e sensível das fases do ciclo de vida vegetal.

Figura 51

Apresentação dos livros realizada pela convidada



Após a sessão, os alunos mantiveram-se na sala de aula para realizar uma atividade de consolidação. Inicialmente, foi promovida por mim uma conversa orientada, na qual os alunos foram desafiados a identificar o tema comum às três histórias, tendo sido prontamente reconhecido como sendo o ciclo de vida das plantas. A partir desta reflexão, os alunos foram guiados na enumeração das diferentes fases: desde a semente lançada à terra, passando pela germinação, crescimento, floração e, por fim, frutificação.

Em seguida, cada aluno recebeu uma ficha com a imagem de uma bolota dividida em secções. Esta estrutura serviu de base para o registo das várias fases do ciclo de vida da planta. Os alunos desenharam em cada segmento a etapa correspondente e, com o

apoio, registaram por escrito as designações de cada fase, com base nas palavras geradas coletivamente e escritas no quadro. Esta atividade permitiu, assim, uma expressão simultaneamente visual e escrita dos conhecimentos adquiridos, reforçando a ligação entre a linguagem oral, a representação gráfica e a conceptualização científica (Figura 52).

Figura 52

Representação do ciclo de vida da planta



Esta atividade superou as expectativas iniciais, não só pelo entusiasmo manifestado pelos alunos durante a apresentação dos livros, mas também pelo rigor e criatividade demonstrados na fase de consolidação. O impacto da sessão foi evidente na forma como os alunos recordaram e aplicaram os conceitos, revelando uma compreensão efetiva e estruturada do tema.

No que concerne à avaliação da atividade, foi utilizado como instrumento de aferição o recurso à Técnica de Avaliação Formativa (TAF) adaptada, denominada Desenhos Anotados dos Alunos, que “consiste em ilustrações que representam visualmente o pensamento do aluno acerca de um conceito” (Lopes & Silva, 2020, p. 111). Através da análise dos desenhos produzidos, foi possível verificar que todos os alunos atingiram com sucesso os objetivos de aprendizagem previamente definidos, nomeadamente a identificação e representação das fases do ciclo de vida de uma planta.

Este projeto demonstrou, assim, o valor pedagógico da articulação entre a escola e entidades da comunidade, nomeadamente bibliotecas e mediadores de leitura, enquanto

catalisadores de aprendizagens envolventes, motivadoras e integradas no desenvolvimento global dos alunos. Para além de enriquecer o percurso educativo das crianças, esta colaboração permitiu-lhes alargar horizontes, contactar com diferentes formas de expressão e desenvolver competências de literacia, comunicação e pensamento crítico. A nível pessoal e profissional, esta experiência reforçou a minha consciência sobre a importância de estabelecer parcerias com a comunidade e de promover uma educação aberta ao mundo, mais rica, significativa e adaptada às necessidades dos alunos. Enquanto futura docente, reconheço que este tipo de articulação é fundamental para garantir práticas educativas mais integradoras e transformadoras.

6.4. Reflexão da Prática Pedagógica no 1.º ano

“Um professor reflexivo é um professor que pensa constantemente sobre a sua prática e atua em função dessa reflexão constante.”

(Almeida, 2010, p. 13)

A presente reflexão incide sobre o percurso da PP II, realizado em contexto de estágio no 1.º CEB. Esta etapa foi marcada por desafios e exigências que implicaram uma transição significativa não apenas para os alunos, no seu processo de adaptação do pré-escolar ao ensino formal, mas também para mim, enquanto professora estagiária, em plena construção da minha identidade profissional.

Desde o início, senti o impacto da mudança, com todas as exigências que ela acarreta. Tal como afirmam Rapoport et al. (2008, p. 270), “as crianças deparam-se com novas pessoas e com um novo ambiente, que acarreta novas exigências, regras e mudanças, enfim, uma série de novidades que às vezes assustam e às vezes encantam.” Esta citação, apesar de se referir às crianças, espelha também a minha própria experiência: se por um lado me sentia entusiasmada com a possibilidade de pôr em prática as aprendizagens adquiridas, por outro lado enfrentava o peso da responsabilidade de ensinar conteúdos curriculares com qualidade e intencionalidade pedagógica.

Num primeiro momento, o tempo de observação participante revelou-se insuficiente para conhecer profundamente as características e necessidades dos alunos. As propostas iniciais de atividades, por vezes, não estavam devidamente ajustadas à turma, revelando uma compreensão ainda limitada do seu ritmo e perfil. Como referem Martins et al. (2017), a experiência docente é um fator determinante na adequação das

estratégias pedagógicas, sendo natural que, no início da prática, surjam propostas menos ajustadas. No entanto, este cenário evidenciou a importância de competências como a flexibilidade e a capacidade de resolução de problemas, que, segundo Abreu (2004), são pilares do perfil do professor reflexivo.

A progressiva melhoria das minhas intervenções foi fruto de um processo sistemático de avaliação e autorreflexão. A cada nova aula, procurei ajustar estratégias, repensar recursos e reestruturar a gestão do tempo, em função da resposta dos alunos. Tal como afirma Cardona et al. (2021), “a reflexão crítica e contínua sobre a prática pedagógica constitui um elemento essencial para o desenvolvimento profissional docente.” De facto, foi através deste processo que ganhei maior confiança e assertividade, aprendendo a escutar os sinais da turma e a reorientar o percurso sempre que necessário.

Neste ponto, é relevante destacar o papel da professora cooperante, cuja postura de abertura e apoio foi fundamental. A liberdade concedida para implementar propostas inovadoras, muitas vezes interdisciplinares, foi um fator facilitador para a construção de um ensino mais centrado no aluno. Esta profissional demonstrou, ao longo de todo o percurso, uma relação de cuidado, respeito e afeto com os alunos, servindo de modelo inspirador. Também a relação que estabeleci com a turma foi profundamente positiva, marcada pela empatia, escuta ativa e respeito mútuo — uma relação, talvez, potenciada pelo facto de serem crianças do 1.º ano, em plena transição da educação pré-escolar, fase em que o afeto é uma ponte essencial para a aprendizagem.

Ao longo desta prática, dei especial atenção à adaptação das propostas às motivações e interesses dos alunos. Tal como refere Valadares (2011), “um indivíduo aprende significativamente quando consegue relacionar, de maneira substantiva (não literal) e não arbitrária, a nova informação com uma estrutura de conhecimento específica que faz parte integrante da sua estrutura cognitiva prévia” (p. 36). Este princípio norteou as minhas intervenções: procurei criar experiências de aprendizagem que estabelecessem pontes entre os conhecimentos prévios dos alunos e os novos conteúdos, recorrendo a materiais manipuláveis, jogos didáticos, projetos artísticos e propostas lúdicas.

Nesse processo, a metodologia ativa revelou-se fundamental. Tal como defende Moreira (1999), “cada aluno é o agente de uma construção que é a sua própria estrutura cognitiva” (p. 15), sendo o papel do professor o de mediador, e não de transmissor. A minha intenção foi sempre a de colocar os alunos no centro do processo de ensino-

aprendizagem, atribuindo-lhes um papel ativo e autónomo, promovendo o pensamento crítico, a criatividade e a colaboração entre pares.

Uma das aprendizagens mais significativas desta PP II foi a capacidade de romper com a compartimentação do currículo, construindo aulas interdisciplinares e coerentes. Como referem Pombo et al. (1994) e Pais (2019), o ensino deve promover a ligação entre saberes e derrubar os muros entre as disciplinas, possibilitando uma abordagem holística e significativa do conhecimento. Esta foi, para mim, uma descoberta progressiva: no início, não sabia como articular as diferentes áreas de forma coerente, mas, com o tempo, fui construindo fios condutores temáticos, atividades integradas e momentos de articulação que conferiram maior sentido às aprendizagens dos alunos e ao meu próprio percurso.

No entanto, também enfrentei dificuldades específicas, como a diferenciação para uma aluna que se encontrava mais avançada do que o resto da turma. Planificar atividades desafiantes e lúdicas para esta aluna exigia tempo, criatividade e intencionalidade, nem sempre fáceis de concretizar. Em alguns momentos, recorri a fichas de exercícios adaptadas ao seu nível, mas, sempre que possível, procurei integrar esta aluna nos jogos e dinâmicas da turma, promovendo o seu envolvimento ativo, sem descurar a sua necessidade de aprofundamento.

Destaco ainda as atividades promovidas ao longo da PP II, quer no âmbito do projeto desenvolvido com a comunidade educativa, quer noutras propostas dinamizadas na sala de aula. Estas iniciativas procuraram responder aos interesses manifestados pelos alunos, ao promover contextos de aprendizagem participativos, desafiantes e articulados com o quotidiano escolar, contribuindo para o meu crescimento enquanto futura profissional.

No final deste percurso, considero que a PP II foi um espaço privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Ao longo das dificuldades sentidas, da reflexão constante e da procura por respostas pedagógicas mais ajustadas, construí não apenas conhecimentos, mas também uma atitude crítica e flexível perante a prática. Como afirma Perrenoud (1995), ensinar é um trabalho em constante reinvenção, e foi exatamente essa reinvenção que me guiou nesta etapa formativa.

Capítulo VII – Prática Pedagógica no 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

“À escola, assim, mais do que transmitir conhecimentos, cabe a tarefa de ensinar a aprender, permitindo o desenvolvimento dinâmico das potencialidades humanas de alunos e professores.”
(Dinis, 1994, p. 5)

Tal como no capítulo anterior, este procurará explanar um conjunto de experiências para o desenvolvimento de competências fundamentais à prática docente. A PP III teve lugar no primeiro semestre do 2.º ano do Mestrado, no ano letivo 2024/2025. A mesma decorreu ao longo de nove semanas, entre segunda e quarta-feira, tendo a primeira semana sido destinada à observação participante. Esta etapa do estágio foi realizada numa turma do 4.º ano do 1.º CEB, entre os dias 8 de outubro e 9 de dezembro.

Este capítulo tem como propósito descrever e refletir criticamente sobre a prática desenvolvida. Para tal, serão apresentados os contextos em que a intervenção teve lugar, três momentos de aprendizagem, a articulação com a comunidade educativa e, por fim, uma reflexão crítica sobre o percurso realizado durante esta fase da PP.

7.1. Contextualização da Prática Pedagógica

A prática pedagógica não se constrói de forma isolada, mas sim numa constante interação com o contexto em que se insere. Para além do conhecimento dos conteúdos e das metodologias, é imprescindível que o professor esteja atento aos múltiplos fatores que influenciam o ambiente educativo, nomeadamente os recursos disponíveis, a organização do espaço, a cultura da escola e a dinâmica relacional estabelecida na turma. Estes elementos não só moldam as experiências de aprendizagem, como também potenciam ou limitam o desenvolvimento das crianças.

De acordo com Post e Hohmann (2011), “um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (p. 101). Neste sentido, é fundamental que o docente observe atentamente o contexto onde atua, valorize as rotinas escolares e reconheça os sinais do envolvimento dos alunos. Só assim poderá criar condições favoráveis à aprendizagem, fomentando a participação ativa e o bem-estar das crianças, enquanto

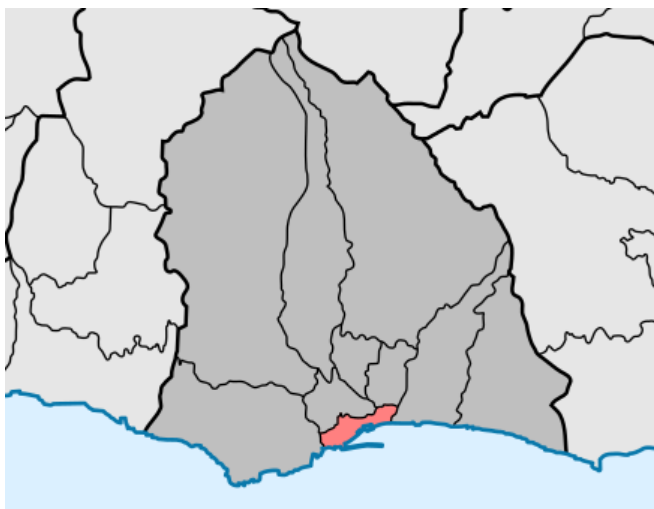
constrói práticas pedagógicas intencionalmente orientadas para o seu desenvolvimento integral.

7.1.1. Caracterização do Meio Envoltente

Segundo Gomes (2015), a escola constitui-se como um espaço privilegiado de encontros e interações, caracterizando-se pela diversidade de experiências que ali ocorrem, não apenas ao nível da partilha de saberes, mas também de valores, atitudes e vivências. Esta perspetiva é igualmente sustentada pela LBSE (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), que reforça o papel da escola na promoção da formação integral dos alunos, ao afirmar que esta deve “proporcionar experiências que favoreçam aos alunos a sua maturidade cívica e sócio-afetiva, criando hábitos de relação e cooperação” (Lei n.º 46/86, 1986, Art.º 2.º).

Face a esta missão educativa, torna-se essencial compreender o meio social onde se desenvolve a prática pedagógica, pois só através desse conhecimento é possível ajustar as propostas educativas às especificidades do contexto. Assim, a instituição onde decorreu a minha intervenção localiza-se no concelho do Funchal, inserida na freguesia da Sé (Figura 53).

Figura 53
Freguesia da Sé



Nota. Retirado de https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A9_%28Funchal%29.

Esta freguesia, com raízes históricas que remontam ao ano de 1438, apresenta-se como um território rico em património e identidade local. O seu brasão, composto por um escudo equipolado de verde e prata, integra elementos simbólicos que remetem para o passado histórico e cultural da freguesia, tais como a cruz da Ordem de Cristo, uma esfera

armilar dourada e um pão de açúcar roxo realçado a ouro, que refletem o legado e a tradição que ainda hoje marcam a vivência da comunidade (Figura 54).

Figura 54

Brasão da freguesia da Sé



Nota. Retirado de <https://www.freguesiadase.pt/>.

Em termos históricos, a freguesia da Sé, outrora designada por Santa Maria Maior destaca-se como a primeira freguesia do Funchal, tendo sido formada aquando da chegada dos primeiros povoadores à ilha. A sua riqueza patrimonial é evidente, refletindo-se na variedade de estilos artísticos e na concentração de locais de interesse, desde monumentos religiosos a edifícios civis e militares. Esta herança cultural confere ao território um elevado potencial educativo, abrindo oportunidades para que as crianças possam contactar com o património local de forma significativa.

Neste enquadramento, assume particular relevância a proximidade da escola a diversos espaços culturais, históricos e de lazer, que podem ser recursos valiosos no planeamento de atividades pedagógicas diversificadas e contextualizadas. Entre esses espaços destacam-se o Largo do Pelourinho, a Câmara Municipal do Funchal, a Sé do Funchal, o Palácio de São Lourenço, o Teatro Baltazar Dias, a Igreja de Nossa Senhora do Carmo, o Jardim Municipal, o Parque de Santa Catarina e a Quinta Vigia, entre outros. Para além destes, importa referir ainda a presença, nas imediações da escola, dos Julgados de Paz e dos serviços da Polícia Judiciária, o que evidencia a centralidade e a acessibilidade a serviços públicos essenciais.

Digno de destaque é também o edifício da Sé do Funchal, o mais relevante conjunto patrimonial religioso da Madeira, cuja construção remonta ao final do século

XV, por iniciativa de D. Manuel I. Esta igreja, de traço manuelino, constitui um importante marco histórico e cultural, simbolizando o enraizamento religioso e arquitetónico da região.

Atualmente, a freguesia da Sé apresenta uma área de 3,67 km² e acolhe uma população de cerca de 2.656 habitantes, segundo os dados dos Censos de 2021. Este enquadramento demográfico, aliado à riqueza patrimonial e institucional da zona, configura um contexto privilegiado para o desenvolvimento de práticas educativas integradoras e significativas.

7.1.2. Caracterização da Instituição Educativa

De acordo com Fernandes (2009), as escolas constituem instituições imprescindíveis, onde a maioria das crianças e dos jovens adquire um vasto conjunto de conhecimentos e competências que dificilmente seriam desenvolvidos noutros contextos. A instituição onde decorreu a PP III é uma escola pública, que funciona em regime de ETI, oferecendo um conjunto diversificado de atividades curriculares, de enriquecimento e de ocupação de tempos livres, com um horário de funcionamento compreendido entre as 8h30 e as 18h30. Esta organização visa dar resposta às necessidades da comunidade escolar, promovendo o desenvolvimento integral das crianças, não apenas ao nível cognitivo, mas também ao nível pessoal, social e artístico.

Atualmente, a escola acolhe duas salas de EPE e oito turmas do 1.º CEB. O funcionamento curricular está organizado em dois turnos: durante o turno da manhã, decorrem as atividades curriculares das duas turmas do 1.º ano e das duas turmas do 2.º ano; no turno da tarde, realizam-se as atividades curriculares das duas turmas do 3.º ano e das duas turmas do 4.º ano. As AEC e as atividades de ocupação de tempos livres (ATL) são implementadas no turno contrário ao das atividades curriculares, contemplando domínios como a expressão artística, a prática desportiva, o desenvolvimento tecnológico, a formação pluridimensional e o aprofundamento da ligação da escola ao meio envolvente.

A escola dispõe de instalações adequadas à sua missão educativa, respondendo de forma eficaz às exigências decorrentes do regime de ETI. Contudo, persistem limitações que comprometem a flexibilidade da gestão de horários e a diversificação da oferta

educativa, nomeadamente no que respeita à generalização das atividades curriculares no turno da manhã, aspiração manifestada por diversos elementos da comunidade educativa.

Para melhor compreender a organização física da escola, distribuída por dois pisos e uma área exterior funcional, apresenta-se a sua caracterização na tabela seguinte:

Tabela 13
Organização da Instituição Educativa

Piso	Espaços existentes
Rés-do-chão (Piso 0)	<ul style="list-style-type: none"> • 2 salas de EPE • 1 sala de Expressão Plástica • 1 cantina • Casas de banho para crianças e adultos • 1 sala de professores • Arrecadações e balneários
Primeiro andar (Piso 1)	<ul style="list-style-type: none"> • 4 salas do 1.º CEB • 1 biblioteca/ Sala do Futuro • 1 sala de Expressão Musical e Dramática • 1 sala de Informática • 1 Secretaria • 1 Gabinete de Direção
Exterior	<ul style="list-style-type: none"> • 1 campo vedado para atividades desportivas e aulas de Educação Física • 1 Parque Infantil • 1 Recinto coberto para atividades recreativas em dias de chuva • Pequenos jardins

As salas de aula, tanto da pré-escolar como do 1.º ciclo, estão equipadas com mobiliário e materiais pedagógicos apropriados às idades e às atividades desenvolvidas. Todas as salas curriculares e de enriquecimento estão dotadas de computador, projetor e tela, sendo a escola integralmente coberta por rede de internet. O espólio de recursos didáticos e tecnológicos encontra-se devidamente inventariado, permitindo um controlo rigoroso da sua utilização e manutenção.

Importa destacar a existência de espaços que promovem metodologias pedagógicas inovadoras, como é o caso da biblioteca/Sala do Futuro, que se configura

como um ambiente dinâmico de aprendizagem ativa, colaborativa e criativa. Estes recursos, aliados à presença de áreas específicas para expressão plástica, musical e tecnológica, contribuem para a implementação de práticas pedagógicas diversificadas e contextualizadas, potenciando o desenvolvimento das competências definidas no PASEO.

7.1.3. Caracterização da Sala

De acordo com Morgado (2003), um espaço educativo deve reunir certas condições essenciais para favorecer as aprendizagens. Entre elas, destacam-se o conforto, a funcionalidade, a facilidade de arrumação e manutenção, a flexibilidade para acolher diferentes atividades em simultâneo e a capacidade de se adaptar às necessidades dos alunos. Além disso, é importante que o espaço possibilite a circulação livre e o acesso autónomo aos materiais, promovendo a autonomia dos estudantes.

A sala onde decorreu o estágio era partilhada pelas turmas do 2.º e 4.º anos e encontrava-se organizada de forma a responder às necessidades de ambos os grupos. Ao entrar na sala, o espaço revelava-se dividido de maneira prática: à direita, encontram-se três placards, dois pertencentes ao 4.º ano, onde são afixados trabalhos dos alunos e um cartaz com a data e o estado do tempo, e um terceiro destinado ao 2.º ano. Neste mesmo lado, existia também um lavatório, estantes e armários para arrumação de materiais escolares. Ao fundo da sala, encontravam-se dois armários de grande dimensão que guardavam os recursos de cada uma das turmas, junto a duas mesas que armazenavam os manuais do 2.º ano.

No lado esquerdo, distribuía-se estantes com capas de trabalhos e pequenos móveis onde estavam guardados os manuais do 4.º ano. Já na parte da frente da sala, encontravam-se três quadros de ardósia, um projetor fixo, um quadro interativo e a secretária da professora, equipada com um computador. A disposição do mobiliário revela uma intenção clara de organização e funcionalidade, com os alunos distribuídos em grupos de quatro ou cinco mesas, o que facilitava as interações e o trabalho colaborativo. Este formato permitia, por exemplo, realizar trabalhos de grupo de forma mais eficaz, já que os alunos estavam habituados a esta configuração e mudavam semanalmente de lugar, o que incentivava a socialização com diferentes colegas e evitava distrações entre amigos mais próximos. Além disso, a realização de trabalhos de grupo, através da aprendizagem cooperativa, favorece significativamente o processo de ensino-

aprendizagem, uma vez que permite aos alunos desempenhar diferentes papéis e desenvolver competências de partilha de conhecimentos e de responsabilização pelas tarefas comuns (Johnson, Johnson & Stanne, 2000, citado em Moreira, 2019).

A sala apresentava uma organização cuidada, incluindo elementos adaptados às necessidades dos alunos. Um dos grupos de trabalho incluía uma cadeira adaptada para um aluno com paralisia cerebral do lado direito do corpo. Esta cadeira era mais baixa, almofadada e com apoios ajustáveis para os pés e para os manuais, sendo pensada para garantir maior conforto e funcionalidade ao aluno, assegurando que participa plenamente nas atividades da turma. A presença de cinco janelas contribuiu para um ambiente naturalmente iluminado e bem ventilado, o que favoreceu o bem-estar e a concentração dos alunos.

A exposição de materiais nas paredes é também uma componente relevante da organização do espaço. As paredes e os placards serviam de suporte ao processo educativo, permitindo afixar trabalhos dos alunos e cartazes com conteúdos curriculares, tornando-se assim elementos de apoio à aprendizagem e à comunicação em sala de aula (Hohmann & Weikart, 2003). Contudo, devido ao facto de a sala ser partilhada por duas turmas, o espaço disponível para esta exposição é limitado, o que representa um desafio para tornar visível o trabalho de todos.

Além disso, a sala está equipada com diversos materiais didáticos e tecnológicos, como o projetor e o quadro interativo, que são frequentemente utilizados pelas professoras para enriquecer as aulas (Figura 55). No corredor junto às salas, há ainda estantes com recursos adicionais – como ábacos, sólidos geométricos ou geoplanos – que os docentes podiam utilizar conforme as necessidades das atividades propostas.

Figura 55

Sala de Aula do 4.º ano





Também se valorizava o envolvimento dos alunos na gestão dos materiais. Semanalmente, dois alunos assumiam a responsabilidade de distribuir e recolher os recursos utilizados, promovendo competências de organização, autonomia e respeito mútuo. Esta prática, aliada a uma decoração que refletia os conteúdos abordados, contribuía para criar um ambiente de aprendizagem dinâmico e acolhedor.

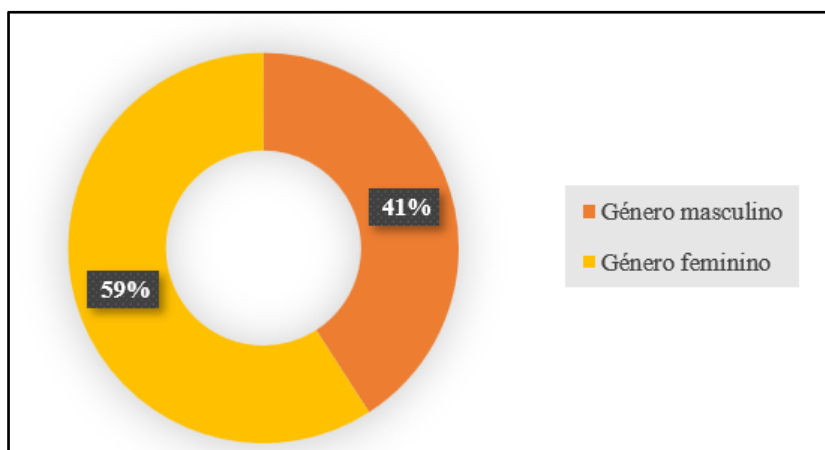
7.1.4. Caracterização da Turma do 4.º ano

Antes de iniciar qualquer processo de ensino-aprendizagem, é essencial que o docente considere diversos fatores que influenciam diretamente a eficácia da sua intervenção pedagógica junto de um determinado grupo. Para tal, torna-se indispensável conhecer as características, necessidades e interesses dos alunos, de forma a adequar as estratégias utilizadas e, assim, favorecer a construção de aprendizagens mais profundas e com significado, contribuindo para o desenvolvimento global de cada aluno (Silva & Lopes, 2015).

A PP III foi desenvolvida com uma turma heterogénea do 4.º A sendo composta por 22 alunos, dos quais 13 são do género feminino e 9 do género masculino, como ilustra a Figura 56.

Figura 56

Percentagem de alunos do género feminino e do género masculino do 4.º ano



No geral, os alunos demonstravam ser amáveis, cooperativos, curiosos e empenhados nas suas tarefas, porém distraíam-se facilmente. Além disso, revelavam um bom desempenho nas diversas áreas curriculares, sem registo de dificuldades significativas em disciplinas específicas, o que evidenciou ser um grupo equilibrado e motivado para a aprendizagem. É notório o entusiasmo com que se envolviam em atividades de carácter colaborativo, sendo este interesse potenciado pela própria organização da sala de aula, que favoreceu a interação entre os colegas e o trabalho em grupo.

Apesar da coesão do grupo, existiam algumas situações que exigiam atenção especializada. Dois alunos apresentavam diagnóstico de dislexia, o que podia originar obstáculos sobretudo nas disciplinas de Português e Estudo do Meio. Nestes casos, tornou-se essencial o acompanhamento individual, de forma a promover a confiança e o progresso escolar dos alunos.

Outro caso particular era o de um aluno com dificuldades emocionais, que, com o apoio continuado da escola e da turma, conseguiu gerir melhor as suas emoções. A criação de um ambiente seguro e de apoio foi determinante para o seu progresso, permitindo-lhe desenvolver maior estabilidade e participação nas atividades letivas.

Também merece destaque a situação de um aluno com paralisia cerebral do lado direito do corpo. Apesar da sua condição, revelava uma notável autonomia e um excelente desempenho académico. A sua evolução foi visível, tanto ao nível motor como cognitivo, dado que anteriormente dependente do uso do elevador, é agora capaz de se deslocar

autonomamente pela escola. Este progresso refletiu o trabalho consistente desenvolvido pela escola no sentido de garantir acessibilidade, inclusão e participação ativa deste aluno no quotidiano escolar.

Além disso, há uma aluna que se encontrava abrangida por medidas universais, devido a dificuldades de aprendizagem. Tendo ingressado na turma apenas no ano letivo anterior, evidencia lacunas nas aprendizagens de base. O apoio prestado a esta aluna centrava-se na consolidação dessas aprendizagens fundamentais, através da diferenciação pedagógica e da adequação do ritmo de ensino às suas necessidades.

Em termos de diversidade cultural, a maioria dos alunos tinha nacionalidade portuguesa, com exceção de uma aluna de nacionalidade angolana e um aluno de nacionalidade inglesa. Importa salientar que ambos comunicavam com fluência em língua portuguesa, integrando-se plenamente nas rotinas da turma.

Em síntese, é evidente o esforço contínuo da escola para garantir um ambiente inclusivo e equitativo, onde todas as crianças têm oportunidade de aprender e desenvolver-se, respeitando o seu ritmo e necessidades específicas. A atenção dedicada aos casos com necessidades educativas especiais, aliada a uma organização pedagógica centrada na cooperação, tem permitido que todos os alunos se sintam valorizados, acompanhados e capazes de alcançar o seu potencial. A evolução da criança com paralisia cerebral e a melhoria do equilíbrio emocional da aluna com dificuldades emocionais são exemplos concretos do impacto positivo de uma abordagem educativa centrada na inclusão, no acompanhamento próximo e no bem-estar dos alunos.

7.1.5. A Docente da Turma e a Carga Horária

A turma do 4.º ano era orientada por uma professora que acompanhava os alunos desde o 1.º ano de escolaridade. Esta continuidade pedagógica revelou-se fundamental para a criação de um ambiente seguro e afetivo na sala de aula, permitindo não só uma transição tranquila ao longo dos anos, como também o fortalecimento dos laços entre a docente e os alunos. Esta relação próxima contribuiu para o bem-estar emocional dos alunos e para a eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

O trabalho da professora titular era complementado por docentes de apoio, educação especial e professores das diferentes componentes curriculares. A presença regular destas profissionais, em horários previamente definidos, foi crucial para dar

resposta às necessidades dos alunos com maiores dificuldades ou abrangidos por Medidas Seletivas e Adicionais de Intervenção (MSAI). Como destaca Roldão (2007c), o trabalho colaborativo entre docentes revela-se extremamente vantajoso, não apenas para os alunos, mas também para os próprios professores, uma vez que proporciona múltiplos benefícios para ambos. Destaca-se, entre eles, a possibilidade de o professor poder ensinar de forma mais e melhor, já que a colaboração permite a cada docente contribuir com o seu conhecimento e experiência.

No que concerne à gestão do tempo letivo e da utilização dos espaços escolares esta foi feita com base numa lógica de partilha. A sala do 4.º ano era dividida com uma turma do 2.º ano, sendo que esta última utilizava o espaço no turno da manhã, enquanto decorria o horário das AEC para o 4.º ano. Assim, os alunos do 4.º ano tinham as aulas curriculares durante o turno da tarde, entre as 13h30 e as 18h30, com uma pausa para lanche das 15h30 às 16h00 (Figura 57).

Figura 57

Horário da turma do 4.º ano

	SEGUNDA	S	TERÇA	S	QUARTA	S	QUINTA	S	SEXTA	S			
08h30-09h00	OTL												
09h00-10h00	Ed. Física		TIC	25	Estudo	27	TIC	25	Música	23			
10h00-10h30	INTERVALO												
10h30-11h30	Música	23	Biblioteca	27	Expressão Plástica	4	Estudo	23	Biblioteca	27			
11h30-12h30	Projetos	25	Estudo	4	Expressão Plástica	4	Inglês	27	Ed. Física				
12h30-13h30	ALMOÇO												
13h30-14h30	Port/AE	C	Mat/AE	C	Port	C	Port	C	Inglês	C			
14h30-15h30					Ed. Física		DAC Artes Visuais/Est Meio		Mat				
15h30-16h00	INTERVALO												
16h00-17h00	TIC/Port/Mat/Est Meio		Port		Inglês		Música		Sala do futuro Est Meio/CD	27			
17h00-18h00	Mat	C	Port	C	Mat/AE	C	Mat	C	Sala do futuro Port/Educ Literária				
18h00-18h30	Est Meio		Est Meio		Est Meio				Port	C			
Distribuição letiva	Port – 7h30m		Mat – 7h		Est Meio – 3h30m		CD – 1h		Expressões – 3h		TIC – 1h		Inglês – 2h
NOTAS	5ª feira das 12h às 13h (Atendimento aos Encarregados de Educação) e das 11h às 12h (Planificação Semanal e de Recursos em Parceria Pedagógica).												

A organização do tempo e dos espaços deve sempre respeitar as necessidades dos alunos, tendo em conta as suas especificidades: “a utilização do recurso tempo deve ser equacionada no que respeita à sua utilização por parte do professor e também considerando a utilização por parte dos alunos [...] respeitando as diferenças individuais” (Morgado, 2003, p. 112).

Durante o período da manhã, das 8h30 às 12h30, os alunos podiam frequentar diversas AEC, tais como Música, Educação Física, Expressão Plástica, Biblioteca, TIC, Estudo e Inglês. Estas atividades, de natureza “lúdica, formativa, artística, tecnológica e cultural” (Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, 2020, p. 15), complementavam o currículo, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos. Os professores responsáveis por estas AEC eram também os docentes das respetivas disciplinas curriculares, assegurando uma continuidade pedagógica entre os contextos não formais e as aulas do currículo, através de um trabalho de coadjuvação com a professora titular.

O horário semanal da turma estava estruturado de forma a integrar momentos de articulação disciplinar, nomeadamente através do desenvolvimento de Domínios de Autonomia Curricular (DAC). Esta abordagem permitia a articulação entre as componentes do currículo, promovendo aprendizagens mais contextualizadas, em conformidade com o estipulado pelo Decreto-Lei n.º 55/2018. Além disso, cumpre referir que, ao contrário do que acontecia na PP II, onde os alunos tinham apenas uma hora semanal de Inglês, no 4.º ano a carga horária aumentava para duas horas, conforme definido no Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M.

A organização eficaz do tempo letivo, aliada ao trabalho colaborativo entre os diversos docentes e à aposta numa educação integradora e diferenciada, refletia-se no ambiente harmonioso da turma e na qualidade do processo educativo. A estrutura semanal equilibrada permitia não só respeitar o ritmo individual dos alunos, como também potenciar as suas capacidades em diferentes domínios.

7.2. Momentos de Aprendizagem

Todos os momentos de aprendizagem da PP III, à semelhança do que ocorreu na PP anterior, estão devidamente registados nas minhas planificações e nos diários de bordo semanais. De seguida, será apresentada uma breve descrição de três momentos de aprendizagem, que se revelaram particularmente relevantes para a consolidação de competências e aquisição de novos conhecimentos pelos alunos desta turma.

Importa referir que, ao longo deste estágio, a professora cooperante solicitou-me frequentemente a utilização do manual escolar como base para os diferentes momentos de aprendizagem que planifiquei. Esta orientação teve como principal objetivo assegurar o cumprimento do currículo e a concretização de todas as propostas presentes no manual

adotado pela escola. O recurso ao manual refletia a abordagem mais tradicional da docente, sendo que as atividades mais diferenciadoras sugeridas ao longo das práticas eram geralmente aquelas já previstas e estruturadas nos recursos disponibilizados pela própria editora. Tal exigência representou um desafio, na medida em que exigiu a conciliação entre o cumprimento rigoroso das propostas do manual com a implementação de atividades mais dinâmicas, didáticas e alinhadas com os interesses dos alunos. Ainda assim, considero que fui capaz de gerir essas exigências de forma equilibrada, assegurando a concretização das metas propostas.

7.2.1. Quantos Queres? Quantas Ideias! Conectores discursivos em Construção Narrativa

A segunda semana de intervenção pedagógica integrou uma atividade de Português, realizada no dia 22 de outubro de 2024, centrada no trabalho cooperativo e na consolidação do uso de conectores discursivos. Esta aula teve como objetivo aprofundar o conhecimento dos alunos relativamente à função e uso destes elementos linguísticos, promovendo, simultaneamente, o desenvolvimento da expressão escrita e oral. Além disso, visou-se desenvolver a escuta ativa e o respeito pelas ideias dos outros. Procurou-se também fomentar a flexibilidade cognitiva, ao desafiar os alunos a adaptar as suas sugestões ao desenvolvimento da narrativa, respeitando a coerência e a progressão textual. Para além disso, a proposta visou estimular a capacidade de autorregulação, já que os alunos necessitaram de gerir o tempo e o conteúdo das suas intervenções num ambiente dinâmico.

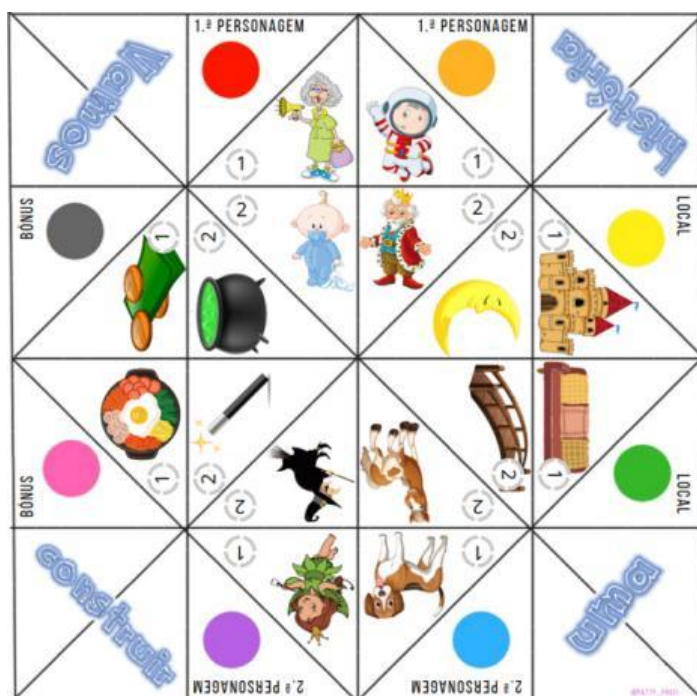
A aula teve início com uma atividade de entrada dinâmica: cada aluno, à porta da sala, era convidado a enunciar uma frase contendo um ou mais conectores discursivos ou, alternativamente, a referir um conector, explicando a sua função, após responder acertadamente podia entrar na sala. Esta estratégia revelou-se eficaz, uma vez que ativou os conhecimentos prévios dos alunos, promoveu o envolvimento desde os primeiros minutos da aula e permitiu observar uma boa compreensão, sobretudo dos conectores de ordenação, como “em primeiro lugar” e “de seguida”. Neste sentido, este tipo de estratégias “disponibilizam aos professores informações sobre os conhecimentos prévios dos alunos e sobre os seus níveis atuais de compreensão” (Lopes e Silva, 2020, p. 53).

De seguida, os alunos realizaram, de forma autónoma, a página 26 do caderno de fichas de Português, sendo apoiados pontualmente por mim, que circulei pela sala com o objetivo de prestar esclarecimentos e promover a correção formativa. Este momento teve como função diagnosticar a aplicação prática dos conhecimentos relativos aos conectores discursivos, bem como reforçar a autonomia dos alunos na resolução de tarefas.

A etapa central da aula consistiu na criação coletiva de uma história, com base no jogo “Quantos queres?”, o que introduziu um elemento lúdico, através do qual quatro alunos selecionaram aleatoriamente duas personagens, o local da narrativa e um elemento bónus (Figura 58).

Figura 58

Jogo do “Quantos queres?” utilizado



Esta abordagem revelou-se altamente motivadora, potenciando a participação ativa dos alunos, bem como o desenvolvimento da sua imaginação e criatividade. De acordo com Macedo e Antunes (2020), a criatividade é uma mais-valia para o desenvolvimento sociopsicológico dos alunos e contribui para uma melhor adaptação aos diversos contextos. Assim, ao serem convidados a sugerir frases para compor a história, integrando conectores discursivos, os alunos não só aplicaram os conhecimentos trabalhados como também experienciaram o gosto da construção textual em grupo, reforçando o gosto pela escrita

À medida que os alunos sugeriam frases para a história, eu registava o texto no quadro, sendo este simultaneamente copiado pelos alunos no caderno diário. Contudo, esta fase da aula apresentou algumas limitações ao nível da execução. O uso do quadro tradicional revelou-se inadequado para a extensão do texto produzido, uma vez que foi necessário apagar partes da história para dar continuidade ao registo. Tal como consta no diário de bordo:

Tabela 14

Diário de Bordo, R. Lopes, terça-feira, 22 de outubro de 2024

Escrever a história no quadro acabou por limitar o fluxo da atividade, uma vez que o espaço físico foi insuficiente, obrigando a apagar partes da história.

Este constrangimento dificultou a visualização global do texto e afetou o ritmo da construção coletiva. A utilização do Word no quadro interativo teria permitido uma escrita contínua, clara e acessível a todos os alunos, além de facilitar a revisão conjunta do texto.

Além disso, o entusiasmo demonstrado pelos alunos na partilha de ideias conduziu, por vezes, a uma participação desorganizada. Muitos tentavam intervir em simultâneo, o que dificultou a gestão da aula e a escuta mútua. Uma possível melhoria teria sido a divisão da turma em pequenos grupos, atribuindo a cada um a responsabilidade por uma parte da narrativa o que teria permitido uma maior equidade na participação e uma melhor organização das ideias.

No final da construção da história, foi criada uma imagem ilustrativa da narrativa com recurso à inteligência artificial. Este momento suscitou grande interesse e entusiasmo, funcionando como culminar criativo da atividade e reforçando a ligação entre o texto escrito e a sua representação visual (Figura 59).

Figura 59

Imagem alusiva à história criada pela inteligência artificial



Devido ao tempo mais prolongado que a atividade central exigiu, algumas tarefas inicialmente previstas, como a leitura pipocada do texto, o sublinhar os conectores discursivos e a identificação das suas funções, não puderam ser realizadas. No entanto, as mesmas foram retomadas na aula seguinte, integrando-se como parte de uma revisão dos conteúdos trabalhados.

Importa sublinhar que, apesar de algumas limitações, esta atividade se revelou fortemente motivadora, uma vez que ofereceu desafios, promoveu escolhas e fomentou a colaboração entre os alunos, sendo estes princípios que, segundo Turner e Paris (1995, citados por Silva e Lopes, 2015), são essenciais para sustentar a motivação intrínseca na aprendizagem.

A avaliação foi realizada através de uma tabela de observação preenchida durante a aula, centrando-se na participação dos alunos, na criatividade das suas sugestões e na correta utilização dos conectores discursivos. Verificou-se um envolvimento generalizado e um elevado grau de imaginação nas propostas apresentadas, ainda que, em alguns casos, os alunos se esquecessem de integrar conectores nas frases sugeridas. Nestes momentos, foram lançadas questões orientadoras, que permitiram aos alunos refletir sobre a sua utilização e ajustar a linguagem. Esta estratégia revelou-se eficaz para

consolidar a aprendizagem, ao promover a consciência linguística em contexto real de produção textual.

7.2.2. Entre Tintas e Formas: a Descoberta do Círculo e da Circunferência

A atividade realizada na terceira semana da intervenção pedagógica, no dia 28 de outubro de 2024, integrou conteúdos de Matemática e Expressão Artística, com especial foco nos conceitos de círculo e circunferência. A seguinte atividade visou estimular a percepção visual e espacial, através da repetição de formas geométricas e da composição simétrica da mandala, reforçando competências associadas à organização e à estética. Procurou-se ainda desenvolver a motricidade fina e o sentido de experimentação, ao desafiar os alunos a explorar diferentes objetos e materiais na criação artística, favorecendo simultaneamente o prazer de aprender pela ação e pela descoberta.

De forma a tornar a experiência pedagógica mais rica e próxima da realidade, esta atividade procurou articular conteúdos de diferentes áreas disciplinares. Embora a divisão tradicional das disciplinas permita aprofundar conhecimentos específicos, pode limitar uma visão mais global e integrada da aprendizagem (Roldão & Almeida, 2018). Por essa razão, optei por promover a articulação entre conhecimentos distintos. Neste sentido, a interdisciplinaridade surge como uma abordagem pertinente, uma vez que permite compreender um mesmo objeto através da união de diferentes perspetivas. Como refere Pombo (1994), trata-se de “qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objecto [comum] a partir da confluência de pontos de vista diferentes” (p. 12).

Neste sentido, a aula foi planificada para promover a apropriação destes conceitos através de uma abordagem prática, sensorial e criativa, recorrendo à manipulação de materiais do quotidiano e à expressão plástica.

A aula iniciou-se com a apresentação dos materiais que seriam utilizados, sendo estes rolos de papel, tampas, copos de papel, rolhas e tintas, despertando desde logo a curiosidade dos alunos. Estes materiais, além de comuns no quotidiano, foram utilizados como didáticos manipuláveis, uma vez que “modelos de representação contribuem para a integração dos processos na rede conceptual, isto é, para uma compreensão consistente.

Além disso, facilitam a comunicação, ao permitir que os alunos falem de objectos concretos quando explicam os seus raciocínios” (Abrantes et al., 1999, pp. 41-42).

Seguiu-se um momento de exploração livre desses objetos e de diálogo orientado, com questões como: “*Como se chama a linha que contorna a base de um rolo de papel?*” ou “*Que forma tem a base de uma rolha?*”. Este momento inicial permitiu ativar conhecimentos prévios e fazer a ponte entre a realidade e a linguagem geométrica formal. Embora alguns alunos tenham inicialmente demonstrado dificuldades na distinção entre círculo e circunferência, a explicação visual e prática facilitou a compreensão.

Após uma breve exploração das diferenças entre círculo e circunferência e com apoio visual no quadro interativo, os alunos foram convidados a realizar a atividade seguinte individualmente: em pequenos grupos partilharam o material e receberam tintas, folhas brancas e diversos objetos circulares, com o intuito de criar uma mandala composta por círculos e circunferências através da carimbagem (Figura 60).

Figura 60

Carimbagem dos materiais



Esta proposta plástica foi pensada como estratégia para consolidar visual e simbolicamente os conceitos geométricos abordados. A maior parte dos alunos compreendeu bem o objetivo e envolveu-se na tarefa com entusiasmo e criatividade.

Tabela 15

Diário de Bordo, R. Lopes, segunda-feira, 28 de outubro de 2024

A atividade de carimbar os materiais para formar uma mandala se mostrou envolvente e lúdica, oferecendo uma forma criativa de consolidar o conhecimento. Os alunos demonstraram a capacidade de identificar círculos e circunferências nas suas criações.

A etapa final previa a colagem de um autocolante informativo sobre círculo e circunferência no caderno diário, retirado do caderno de fichas. Contudo, devido ao tempo dedicado à atividade artística, esta fase foi adiada para a aula seguinte, o que não comprometeu a aprendizagem, já que o essencial do conteúdo foi vivenciado de forma prática e reflexiva.

Em suma, a atividade revelou-se eficaz ao articular conteúdos matemáticos com expressão artística, oferecendo uma experiência pedagógica rica, acessível e estimulante. A conjugação entre manipulação concreta, questões e produção artística permitiu que os alunos construíssem o conhecimento de forma ativa, compreendendo com clareza os conceitos de circunferência e círculo.

A avaliação centrou-se na observação direta e na análise das respostas dos alunos durante a fase de exploração e produção artística. Através de perguntas orientadoras e momentos de partilha informal, foi possível perceber que, embora inicialmente alguns alunos confundissem os conceitos, a maioria demonstrou, ao longo da atividade, uma evolução notável na distinção entre círculo e circunferência. Durante a carimbagem, foram incentivados a nomear as formas utilizadas e a justificar as suas escolhas, o que permitiu avaliar a consolidação dos conteúdos. A componente lúdica e sensorial revelou-se particularmente eficaz na fixação dos conceitos, possibilitando uma avaliação formativa rica em evidências de aprendizagem.

7.2.3. Defensores do Corpo Humano: Um Cartaz, Muitas Descobertas!

No âmbito da disciplina de Estudo do Meio, em articulação com Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), foi dinamizada uma atividade de natureza construtivista com o objetivo de desenvolver nos alunos a compreensão dos mecanismos

simples de defesa do organismo humano. A aula foi realizada no dia 4 de novembro, durante a quarta semana de intervenção, e esteve assente numa metodologia ativa, promovendo a autonomia, a colaboração e a capacidade de comunicar o conhecimento adquirido.

Além do objetivo geral desta atividade, destacam-se outros objetivos específicos como desenvolver competências de pesquisa e seleção de informação, recorrendo a fontes escritas e digitais, cooperar em grupo na elaboração de uma produção coletiva comunicar oralmente os conhecimentos adquiridos de forma clara e estruturada.

A aula iniciou-se com a apresentação da proposta: a construção de um cartaz coletivo que reunisse a informação essencial sobre os mecanismos de defesa do nosso corpo. Para tal, os alunos foram organizados em sete grupos de três elementos e através de um sorteio foi atribuída a cada grupo uma secção do cartaz, sendo uma dedicada à introdução e as restantes a seis mecanismos distintos de defesa do organismo.

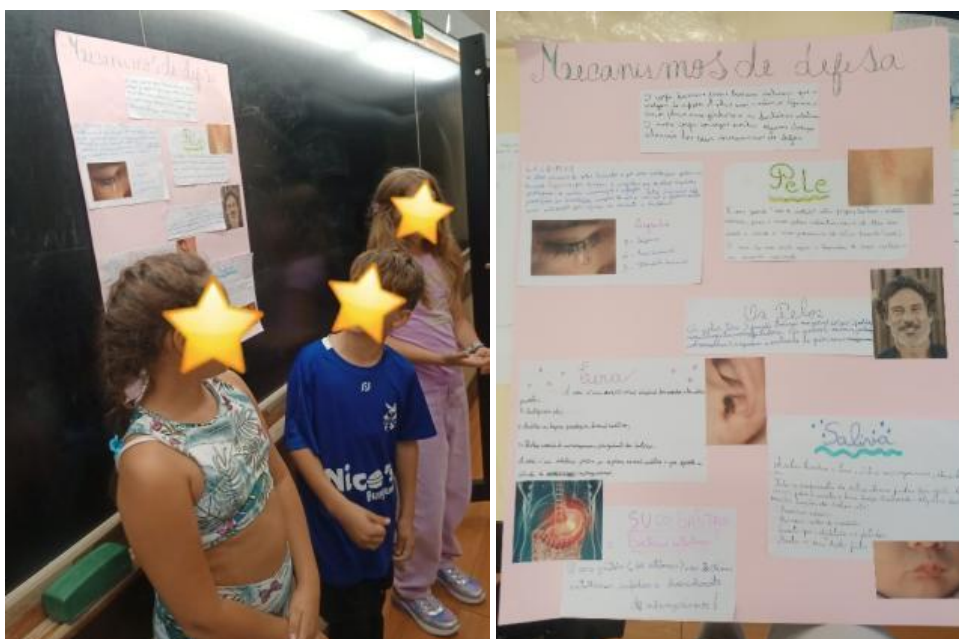
Cada grupo recebeu meia folha de papel A4 para registar a informação pesquisada, a partir do manual e de pesquisas orientadas na internet, realizadas na sala de TIC. Adicionalmente, estavam disponíveis imagens ilustrativas de cada mecanismo, que os grupos deveriam selecionar corretamente de acordo com o conteúdo que exploravam. Esta atividade exigia, portanto, não só a recolha de informação relevante, como também a capacidade de estabelecer relação entre texto e imagem. Ao regressar à sala de aula, cada grupo colou a sua parte no cartaz coletivo e apresentou oralmente os resultados da sua investigação aos restantes grupos.

A construção do cartaz, enquanto recurso pedagógico criado pelos próprios alunos, promoveu uma aprendizagem mais ativa e significativa, na medida em que os envolveu diretamente no processo e favoreceu a consolidação dos conteúdos. De acordo com Matos (2006), a elaboração de cartazes didáticos prolonga os efeitos da aprendizagem para além da aula em que foram construídos, já que “alarga-se a todos os momentos da vivência dos seus intervenientes e, quase de forma imprevisível, ele “assalta” o olhar de quem o vê e, de uma forma quase natural, vai cumprindo a sua função pedagógica” (p. 97).

Já o momento de apresentação foi fundamental para o desenvolvimento da oralidade e para a consolidação dos conteúdos, já que permitiu aos alunos não só expor o que aprenderam, como também esclarecer dúvidas e responder a perguntas colocadas pelos colegas (Figura 61). Esta dinâmica evidenciou a importância do trabalho cooperativo, no qual cada aluno assumiu a sua responsabilidade em função de um objetivo comum, contribuindo para a construção coletiva do conhecimento (Lopes & Silva, 2009).

Figura 61

Apresentação do cartaz elaborado pela turma



De seguida, conduzi uma revisão oral dos principais mecanismos, sintetizando os pontos mais importantes. Para finalizar a atividade, os alunos resolveram a página 29 do manual, referente ao tema trabalhado, de forma autónoma, a fim de reforçar os conhecimentos adquiridos durante a atividade.

A aplicação de uma abordagem construtivista revelou-se especialmente adequada ao tema abordado. Este tipo de ambiente de aprendizagem assenta na ideia de que “o conhecimento é construído activamente pelos aprendizes, e que educar consiste em proporcionar-lhes oportunidades de se ocuparem em actividades criativas que alimentem aquele processo de construção de conhecimento” (Fino, 2004, p. 3). Nesse sentido, defende-se que os alunos aprendem melhor quando são envolvidos em situações que lhes permitem construir o saber com base nas suas próprias descobertas, em vez de lhes serem transmitidos conteúdos por estratégias fechadas e previamente definidas pelo professor.

Neste enquadramento, “o construtivismo é uma teoria sobre a origem do conhecimento” (Nunes, 1990, p. 22), em que os saberes resultam da interação dos alunos com o meio, com os objetos, com os colegas e com os professores, sendo o docente um facilitador desse processo mais do que um mero transmissor de conteúdos.

Como se pode ler no excerto seguinte, através desta metodologia os alunos envolveram-se ativamente na construção do seu conhecimento, demonstraram competências de colaboração, pesquisa e comunicação.

Tabela 16

Diário de Bordo, R. Lopes, segunda-feira, 4 de novembro de 2024

Os alunos, no geral, trabalharam bem em conjunto, discutindo entre si e selecionando as imagens disponíveis que correspondiam aos mecanismos de defesa pesquisados.

Ao longo da aula e apesar do ambiente na sala de TIC se tenha tornado algo ruidoso devido à dinâmica de grupo, a participação ativa demonstrada e a qualidade dos registos produzidos mostraram que os objetivos da aula foram alcançados. O trabalho culminou num cartaz informativo e visualmente apelativo, representativo do percurso de aprendizagem realizado por todos os grupos.

Do meu ponto de vista, esta atividade constituiu uma experiência educativa rica, que aliou a construção colaborativa do saber à utilização consciente das tecnologias, promovendo a autonomia, trabalho cooperativo e o pensamento crítico.

A avaliação foi realizada através da técnica de avaliação formativa 1 estrela e 2 desejos, permitindo aos alunos refletirem sobre o seu desempenho e o dos colegas, destacando aspetos positivos e identificando oportunidades de melhoria. Esta estratégia, além de promover a autorregulação da aprendizagem, revelou-se útil para perceber o envolvimento e a compreensão dos conteúdos por parte dos grupos. Apesar de alguns constrangimentos na dinâmica de trabalho em grupo, todos os alunos conseguiram contribuir para a produção do cartaz e responder com sucesso às questões colocadas pelos colegas durante a apresentação. A qualidade das produções escritas e orais e o empenho demonstrado evidenciaram que os objetivos da atividade foram globalmente alcançados.

7.3. Projeto com a Comunidade Educativa

7.3.1. Corações que se Ouvem: Sentir, Partilhar, Incluir

A valorização das relações entre a escola e a comunidade constitui uma via essencial para enriquecer as aprendizagens e fortalecer as práticas educativas. Neste sentido, o/a professor/a deve procurar implementar “dinâmicas que potencializem as relações entre as escolas e as instituições das comunidades locais envolventes e que promovam a mobilização dos recursos existentes” (Alves & Varela, 2012, p. 44). Foi com este propósito que se concretizou uma parceria com a Associação de Apoio a Crianças e Jovens (AACJ), por meio da dinamização de uma sessão orientada pela psicóloga responsável pela associação.

Esta atividade inseriu-se no trabalho que vínhamos a desenvolver em sala de aula no âmbito da cidadania, com foco no respeito pelas diferenças, e teve como pano de fundo a celebração do Dia do Pijama. A sessão foi dirigida exclusivamente à minha turma, uma vez que foi delineada de forma intencional para responder às necessidades específicas deste grupo. Durante o estágio, observei que alguns alunos revelavam dificuldades em lidar com as suas emoções e em resolver conflitos interpessoais de forma positiva. Assim, a proposta visava, de forma direcionada, promover a consciência emocional, o respeito pelo outro e a construção de relações mais saudáveis no seio da turma, valores estes fortemente defendidos tanto pelo PASEO como pela Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), no domínio da Educação para os Direitos Humanos e para a Inclusão.

A sessão teve início com uma apresentação breve da psicóloga, que estabeleceu desde logo uma ligação com os alunos e com os objetivos do encontro. O livro utilizado, embora não lido na íntegra, serviu de ponto de partida para uma conversa sobre sentimentos, emoções e, sobretudo, respeito pelas diferenças. Este momento possibilitou a identificação de situações reais do quotidiano dos alunos, em particular no contexto

familiar, permitindo-lhes refletir sobre os seus próprios comportamentos e sobre estratégias para melhorar as relações interpessoais (Figura 62).

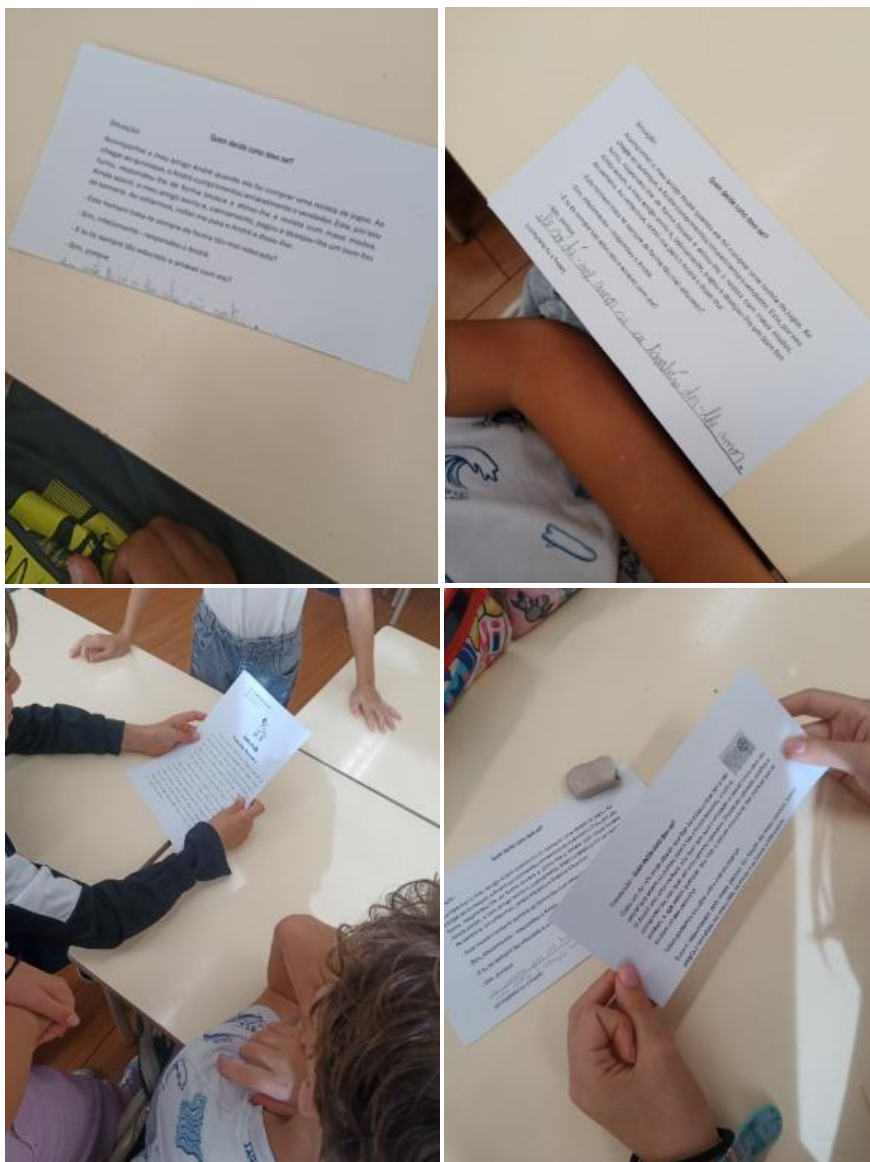
Figura 62

Apresentação do livro



A abordagem foi fortemente dialógica, respeitando a importância de dar voz às experiências dos alunos e de os envolver na construção de soluções. Neste ponto, reconhece-se a relevância do que está previsto no PASEO relativamente ao desenvolvimento de competências como o pensamento crítico, o relacionamento interpessoal e a ética. Além disso, foram dinamizadas atividades em grupo, no qual era entregue a cada um, uma situação de exclusão e os alunos tinham de pensar em soluções para mitigar essa situação. Ao longo desta atividade, os alunos demonstraram capacidade de empatia e de formulação de propostas inclusivas, o que reforça a importância da escola como espaço de exercício da cidadania (Figura 63).

Figura 63
Atividades dinamizadas



O encerramento da sessão, com a leitura de frases marcantes da história inicial, possibilitou um momento de síntese e reflexão, reforçando a mensagem principal da atividade: a necessidade de agir com empatia, mesmo perante situações desafiantes. Esta conclusão revelou-se eficaz para consolidar os objetivos da sessão e para fortalecer nos alunos a consciência do seu papel enquanto agentes ativos na construção de uma convivência mais inclusiva.

Em suma, este projeto com a comunidade promoveu a articulação entre a escola e uma entidade externa, contribuiu para o aprofundamento de aprendizagens no domínio da cidadania e reforçou a importância de se desenvolverem, desde cedo, competências

emocionais, sociais e éticas. A sua concretização esteve alinhada com as orientações curriculares em vigor e com os princípios que norteiam uma educação para a cidadania ativa, crítica e responsável, evidenciando como a articulação com entidades da comunidade pode ser estrategicamente orientada para colmatar necessidades concretas de um grupo específico de alunos e fomentar o seu desenvolvimento integral.

7.4. Reflexão da Prática Pedagógica no 4.º ano

A presente reflexão crítica incide sobre as fragilidades e potencialidades detetadas ao longo da minha intervenção pedagógica na PP III, uma etapa que teve como palavra de ordem o desafio. A docência exige confiança, flexibilidade (Abreu, 2004), mas também perseverança e adaptabilidade, sobretudo quando confrontada com mudanças e novas exigências.

O início deste estágio foi marcado por uma mudança abrupta, com a transição de um 1.º para um 4.º ano, o que despertou em mim um forte sentido de responsabilidade, por estar a acompanhar alunos numa fase final do 1.º CEB. Tal transição trouxe preocupações relacionadas com a complexidade dos conteúdos e o receio de não conseguir responder às necessidades de todos os alunos. No entanto, essas inquietações serviram como impulso para procurar estratégias pedagógicas diferenciadas, com o objetivo de “promover a participação e a melhoria das aprendizagens” (Decreto-Lei n.º 54/2018, Art. 8.º, p. 2921).

À semelhança das PP anteriores, esta etapa começou com três dias de observação, essenciais para conhecer a turma, identificar os seus interesses, dificuldades e dinâmicas. Através dessa observação, percebi que era uma turma participativa, curiosa, um pouco agitada, mas muito envolvida nas aprendizagens. Tal como refere Reis (2011), a observação constitui um elemento fundamental para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, promovendo a mudança e o ajustamento da prática docente.

Durante a intervenção, trabalhei com uma professora cooperante competente, que revelava espontaneidade na resolução de problemas. Com ela aprendi que é possível existir, dentro de uma sala de aula, harmonia entre autoridade e afetividade (Freire, 2009). No entanto, como muitos docentes na formação inicial, temi cair numa prática demasiado tradicional, centrada na reprodução de exercícios e na pressão para atingir os objetivos

programáticos. Acrescia ainda a necessidade de corresponder às expectativas da professora cooperante, que valorizava fortemente a utilização do manual.

Neste contexto, uma das minhas maiores dificuldades foi encontrar um equilíbrio entre o manual e as atividades lúdicas. Era-me solicitado que iniciasse sempre com o manual, e só depois, se o tempo o permitisse, implementasse as dinâmicas mais criativas. Embora reconheça o papel do manual enquanto ferramenta de consolidação, acredito que ele não deve assumir um papel central na exploração dos conteúdos, pois os manuais são pensados para um “aluno-tipo”, desconsiderando as especificidades de cada turma. Por isso, tentei, sempre que possível, integrar atividades práticas e dinâmicas, construídas a partir dos interesses dos alunos e que favorecessem a construção de aprendizagens significativas, sendo estas entendidas como aquelas cujo “conhecimento adquirido terá mais valor já que será modificado, integrado e usado não apenas no momento da aprendizagem, mas em futuras situações de ensino” (Gomes et al., 2009, p. 27).

Procurei, então, encontrar o tal equilíbrio, utilizando o manual como ferramenta de apoio e não como eixo central da aula. A partir dele, surgiam propostas diferentes, lúdicas, interativas que colocavam o aluno no centro da aprendizagem. Algumas dessas propostas resultaram de dinâmicas de entrada na sala com perguntas e respostas, outras envolviam jogos ou trabalho em grupo. Este tipo de aprendizagem ativa revelou-se fundamental, pois “a aprendizagem pela ação é essencial ao completo desenvolvimento do potencial humano” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 19). Além disso, incentivei o trabalho cooperativo, tendo como referência que “a cooperação na aula [é] imprescindível para se poder enfrentar os complexos problemas da vida em democracia” (Lopes & Silva, 2009, p. 149).

Apesar do entusiasmo com que os alunos acolhiam essas atividades, deparei-me com a dificuldade recorrente da gestão do tempo. Muitas vezes planificava em excesso, o que me levava a adiar ou readaptar algumas propostas. A interdisciplinaridade também se revelou desafiante, pois a complexidade e extensão dos conteúdos exigiam um planeamento minucioso. Ainda assim, consegui, por vezes, articular conteúdos de diferentes áreas, dando coerência e sentido às aprendizagens.

Outro aspeto relevante foi a construção da relação com os alunos. Desde cedo criei laços afetivos, que considero fundamentais, mas que exigiram também uma atenção especial ao meu posicionamento enquanto professora. Em algumas situações, senti

necessidade de impor limites e adotar estratégias que favorecessem a autorregulação comportamental dos alunos. Uma dessas estratégias consistiu em recorrer ao silêncio, ou seja, quando a turma se mostrava agitada ou desatenta, interrompia a explicação, o que levava os alunos a refletirem e retomarem a concentração.

Realço ainda, que para além das aprendizagens resultantes da prática letiva regular, importa destacar o papel formativo das experiências desenvolvidas em articulação com a comunidade educativa, nomeadamente o projeto levado a cabo com uma entidade externa. Este tipo de colaboração contribuiu significativamente para alargar o horizonte educativo da turma, criando oportunidades de aprendizagem mais contextualizadas e próximas da realidade dos alunos. Ao mesmo tempo, permitiu-me, enquanto futura docente, compreender melhor o potencial da escola como espaço aberto à comunidade, onde diferentes saberes e agentes se cruzam em prol do desenvolvimento integral das crianças.

Findo este estágio, levo comigo a certeza de que a construção da identidade profissional é um processo contínuo. Sinto que cresci como futura professora, aprendi a gerir melhor os tempos, a adaptar estratégias, a conhecer os alunos e a escutar as suas necessidades. Mas, acima de tudo, terminei esta etapa com a vontade de continuar a aprender. Quero ser uma eterna aprendiz, aberta a novos desafios e experiências, mesmo que me obriguem a sair da minha zona de conforto, pois é aí que está o verdadeiro crescimento.

Considerações Finais

Chegar ao fim deste percurso é, simultaneamente, encerrar um ciclo e abrir a porta para um novo começo. Ao longo destes anos de formação, cresci mais do que poderia imaginar, não apenas enquanto futura professora, mas enquanto pessoa. Cada experiência, cada desafio e cada momento vivido nas práticas pedagógicas contribuíram para moldar a profissional em que me estou a tornar.

O contacto com as crianças, os contextos reais de sala de aula, a partilha com colegas e orientadores, e a reflexão constante sobre o meu desempenho ensinaram-me que ser docente não é apenas transmitir conhecimentos. É acolher, escutar, adaptar, criar, inovar e, acima de tudo, aprender com os outros, especialmente com as crianças. Tal como afirmou Paulo Freire (2009), “quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender” (p. 23), e essa citação nunca fez tanto sentido como agora.

Ao longo das práticas, tive a oportunidade de experimentar, errar, ajustar e transformar a teoria em ação. Aprendi que o essencial não está em saber todas as respostas, mas sim em procurar continuamente as melhores perguntas, aquelas que despertam a curiosidade, o pensamento crítico e o gosto pela descoberta.

Mais do que nunca, acredito numa escola viva, onde as crianças possam aprender com sentido, com gosto e com liberdade para questionar, imaginar e criar. Por isso, comprometo-me a valorizar metodologias ativas, lúdicas e participativas, que reconheçam a criança como protagonista da sua aprendizagem. Quero afastar-me de modelos tradicionais, centrados na memorização e na passividade, para dar lugar a práticas que estimulem a exploração, a criatividade, a cooperação e a construção do conhecimento de forma integrada. Tal compromisso inspira-se na perspetiva de Paulo Freire, para quem “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2009, p. 47), valorizando uma pedagogia centrada na autonomia e no pensamento crítico do aluno.

Quero ser uma professora que lê com os alunos, que constrói com eles, que ouve as suas ideias e as transforma em pontos de partida para novas descobertas. Uma professora que vê no erro uma oportunidade de crescimento e na brincadeira uma forma séria de aprender.

Concluo este relatório com o coração cheio de gratidão: pelas aprendizagens, pelas pessoas que encontrei no caminho e pela confirmação de que esta é, de facto, a minha vocação. Sei que o caminho da docência será feito de incertezas, exigência e constante adaptação, mas sei também que será repleto de sentido, afeto e oportunidades de crescimento mútuo.

Parto agora para o próximo capítulo com mais certezas do que dúvidas, mais coragem do que receios e com o desejo profundo de ser uma docente que marca não pelos conteúdos que ensina, mas pela forma como faz cada criança sentir-se vista, ouvida e valorizada.

Porque mais do que ensinar, quero inspirar. E mais do que formar alunos, quero formar pessoas. E se um dia alguém me perguntar quando é que começou o meu sonho, responderei com um sorriso: Foi aqui. Foi agora. E vai continuar a acontecer todos os dias.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, P., Serrazina, L., & Oliveira, I. (1999). *Matemática na Educação Básica*. Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Abreu, M. V. (2004). Competências e Funções de Educadores e Professores no Contexto da Sociedade do Conhecimento e da Inovação: Um Desafio para as Universidades Portuguesas. Em Conselho Nacional de Educação - Seminário e Colóquios (Ed.), *As bases da educação: [actas]/seminário Lei de Bases da Educação* (pp. 281291). Conselho Nacional de Educação / Ministério da Educação.
- Almeida, V. (2010). *Uma professora reflexiva me iniciação à prática profissional: O contributo de diários de aula elaborados pelos alunos*. Universidade do Porto.
- Almeida, P., Jung, H., & Luz, C. (2021). *Mini Chefs: A Cozinha da Infância tem Cor, Cheiro, Sabor e Memórias*.
- Alves, M. G., & Varela, T. (2012). Construir a relação escola-comunidade educativa: uma abordagem exploratória no concelho de Almada. *Revista Portuguesa de Educação*, 25(2), 31-61.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto Editora.
- Araújo, D. B., Mineiro, C. R., & Kosely, N. T. (1996). *Convivendo com a Pré-Escola - Teoria e Prática da Educação Pré-Escolar*. Editora ática.
- Azevedo, F., & Balça, Â. (2016). *Leitura e Educação Literária*. PACTOR.
- Bento, A. M. (2011). *As Etapas do Processo de Investigação: Do Título às Referências Bibliográficas*. Universidade da Madeira.
- Bento, A. M. (2015). 15 Tópicos (e dicas) *Fundamentais sobre a Investigação*. Coleção Ideias em Prática.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. C. (2012). *Metas Curriculares do Ensino Básico – Matemática*. Ministério da Educação e Ciência.

- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. C. (2013). *Programa de Matemática para o Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (2010). *Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Borges, S. (2015). *Explorar e Aprender - Os materiais didáticos no contexto da aprendizagem da Matemática na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (Dissertação de Mestrado). Universidade dos Açores: Campus de Angra do Heroísmo.
- Botas, D. & Moreira, D. (2013). *A utilização de materiais didáticos nas aulas de Matemática – Um estudo no 1.º Ciclo*. *Revista Educação Portuguesa*, 26 (1), pp.253-286.
- Botelho, M., & Dias, C. (2021). À descoberta da arte na Educação de Infância. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, 6(9), 57-65.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.
- 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.
- Carvalho, A. (2014). *O jogo didático nas aulas de História e Geografia*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Letras Universidade do Porto.
- Castro, C. (2018). *Área do Tapete: O Local Onde Tudo Acontece*. Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Cepeda, A. B., Lara, E. G., Serrano, A. O., González, R. S., & Heredero, E. S. (2010). Análisis de la Organización del Aula en Distintos Niveles Educativos: Estudio de Casos. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 5(2), 135-153.
- Cohen, A. e Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Raiz Editora

- Cortesão, L. (1993). *A avaliação formativa – que desafios? Cadernos Pedagógicos*. Edições ASA.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular: Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Cosme, A. (2018-2020). *Avaliação Externa da Autonomia e Flexibilidade Curricular: Decreto-Lei n.º 55/2018*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Cosme, A., Lima, L., Ferreira, D., & Ferreira, N. (2021). *Metodologias, Métodos e Situações de Aprendizagem propostas e Estratégias de Ação: Ensino Básico | Ensino Secundário*. Porto Editora.
- Coutinho, C. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Instituto Superior Politécnico Gaya (ISPGaya). Centro de Investigação e Desenvolvimento.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Psicologia, Educação e Cultura: Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Universidade do Minho.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.
- Coutinho, C. (2023). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.
- Cunha, C. S. (2022). *Teatro para e com bebés na creche: diálogos artístico-pedagógicos na cocriação e na receção da performance teatral participativa “Eu brinco”*. [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho]. RepositóriUM.
- Dantas, H. (1992). A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. Em Y. d. Taille, M. K. Oliveira, & H. Dantas, *Piaget, Vygotsky, Wallon – Teorias Psicogenéticas em Discussão* (pp. 85-100). Summus Editorial.
- Diesel, A., Baldez, A. L., & Martins, S. N. (2017). *Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica*. Revista Thema. 14(1), 268-288.

- Dinis, C. M. (1994). *Como trabalhar a área-escola: 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Edições Asa.
- Dolto, F. (1999). *As etapas da Infância*. Editora Pergaminho.
- Dodge, J. (2005). *Differentiation in Action*. Scholastic.
- Duarte, T. (2009). *A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica)*.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação. O Papel dos Professores*. Editorial Presença.
- Faria. (1984). *A interdisciplinaridade*. In Separata da Revista da Faculdade de Letras. 5.^a Série, nº 2. Faculdade de Letras.
- Fernandes, D. (2009). *A Importância das escolas*. A página da educação, 1(185), 84-85.
- Fernandes, M. (2016). *A promoção da aprendizagem ativa suportada por um ambiente que promove o envolvimento parental*. In, Sarmiento, T. (Coord.). Juntos...pela criança na creche! Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Fino, C. M. (2003). FAQs, etnografia e observação participante. *Revista Europeia de Etnografia da Educação*, 3, 107-117.
- Fino, C. N. (2004). *Convergência entre a teoria de Vygotsky e o construtivismo/construcionismo*. Universidade da Madeira.
- Folque, M. (2012). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho & Formosinho. (2013). *Pedagogia em Participação: A perspetiva educativa da associação criança*. Porto Editora.
- Fourez, G., Maingain, A., & Dufour, B. (2008). *Abordagens didáticas da interdisciplinaridade*. (J. Chaves, Trad.) Instituto Piaget.
- Franco, J., Almeida, M., & Cabrita, S. (2014). *A pessoa, um ser-com e para o outro: o "lugar pedagógico" dos cuidados quotidianos na creche* (1.^a ed.). Chiado Editora.

- Freire, P. (2003). *Educação e Mudança* (27.^a ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa* (39.^a ed.). Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (2012). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Edições pedagogo. LDA.
- Freitas, L. & Freitas, C. (2003). *Aprendizagem cooperativa - Guias Práticos*. Edições ASA.
- Gabinete de Modernização das Tecnologias Educativas; Direção de Serviços de Investigação; Formação e Inovação Educacional; Direção Regional de Educação; Secretaria Regional de Educação; Região Autónoma da Madeira. (2017). *Orientações Tecnológicas, Digitais e Computacionais na Região Autónoma da Madeira: As TIC na Educação Pré-Escolar e no Primeiro Ciclo do Ensino Básico*.
- Gaspar, M. e Roldão, M. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Universidade Aberta.
- Gomes, A. (2015). *A sala de aula: um espaço onde se aprende*. Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich.
- Gomes, A. P., Rôças, G., Dias-Coelho, U. C., Cavalheiro, P. d., Gonçalves, C. A., & Siqueira-Batista, R. (2009). Ensino de Ciências: Dialogando com David Ausubel. *Revista Ciências & Ideias*, 1(1), 23-31.
- Hodson, D. (1994). *Hacia un enfoque más crítico del trabajo de laboratorio: Enseñanza de las Ciencias*. pp. 229-313.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. M. (1994). *O Jogo e a Educação Infantil*. Pioneira Editora.
- Instituto Nacional de Estatística. (2021). *Censos 2021, Indicadores*: https://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=censos21_main&xpid=CENSOS21&xlang=pt

- Leão, M. M., & Kalhil, J. B. (2015). *Concepções Alternativas e os Conceitos Científicos: uma Contribuição para o Ensino de Ciências*.
- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Ramos Leitão.
- Lima, J. (2008). *O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional*. Universidade Estadual Paulista.
- Lima, L. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto Editora.
- Libório, V. (2020). *Atividades práticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico: a(s) voz(es) dos alunos*. Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2008). *Métodos De Aprendizagem Cooperativa Para o Jardim-De-Infância*. Areal Editores.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Um Guia Prático para o Professor*. LIDEL – edições técnicas.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009a). *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. (2010). *O professor faz a diferença - Na aprendizagem dos alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos*. Lidel – Edições Técnicas, Lda.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2011). *O Professor faz a Diferença: na aprendizagem dos alunos, na realização escolar dos alunos, no sucesso dos alunos*. Lidel.
- Lopes, J. & Silva, H. (2020). *50 Técnicas de avaliação formativa: 2.º Edição atualizada e aumentada*. Pactor.
- Ludovico, O. (2007). *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão*. Editorial novembro.

- Macedo, A. C.; Antunes, A. P. (2020). *Avaliação da criatividade verbal: estudo exploratório com tarefas criativas* = Assessment of verbal creativity: an exploratory study of creative tasks. *Talincrea*, nº 6 (12), pp. 32-43.
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico: gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Edições Colibri.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação - Direção-Geral da Educação (DGE).
- Mateus, M. d. (2008). *O Estudo do Meio Social como Processo Educativo de Desenvolvimento Local* [Série Estudos, 79]. Instituto Politécnico de Bragança.
- Matos, J. (2006). *Cartaz Didático*. ESSE de Paula Frassinetti.
- 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* (1ª ed.). Edições Asa.
- Mendonça, M. (1997). *A Educadora de Infância: Traço de união entre a teoria e a prática*. (2ª ed.). Edições Asa.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico - 1.º Ciclo*. (4ª ed.) Departamento de Educação Básica.
- Monteiro, M., Queirós, I. & Moreira, E. (1994). *Área-Escola no 1.º Ciclo*. Porto Editora.
- Montessori, M. (1992). *A Criança*. Círculo do Livro.
- Moreira, M. A. (1999). *Teorias de Aprendizagem*. EPU.
- Moreira, P. (2008). *Ser professor: Competências Básicas*. Porto Editora.
- Moreira, S. (2019). *Cooperar para o Sucesso com Autonomia e Flexibilidade Curricular*. PACTOR.

- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA).
- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças - A urgência de brincar e ser ativo* (5.^a ed.). Contraponto.
- Neves, M. R. (2014). *Organização do Espaço Educativo: “Quebrar” a Rotina*.
- Nunes, T. (1990). *Construtivismo e Alfabetização: Um Balanço Crítico*. Belo Horizonte.
- Oliveira-Formosinho, J. (coord.). (2009). *Formação de Professores - Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (4.^a ed.). Porto Editora.
- Oliveira, J. (2017). *Interdisciplinaridade como Estratégia de Ensino Aprendizagem no 1.º CEB e em Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Oliveira, M., Rodrigues, M., & Milhano, S. (2021). *Diálogos sobre Educação de Infância: Cruzar olhares entre a formação e o chão da escola*. APEI e Instituto Politécnico de Leiria.
- Pacheco, A. C. (2020). *Dar voz à criança para interpretar e agir sobre o conhecimento do mundo: o princípio de que uma nova etapa de aprendizagem se constrói a partir do que a criança sabe e diz o que é importante fazer*.
- Pacheco, J. (2007). *Currículo: Teoria e práxis* (3.º Edição ed.). Porto Editora.
- Pacheco, M. (2015). *A importância das atividades experimentais no processo de ensino – aprendizagem*. Instituto Superior de Ciências Educativas de Felgueiras.

- Pais, J. M. (2019). Jovens, Rumos Societais e Desafios Educacionais. Em A. J. Afonso, & J. A. Palhares, *Entre a escola e a vida - A condição de jovem para além do ofício de aluno* (pp. 15-30). Fundação Manuel Leão.
- Pereira, G. (2018). *As TIC e a Aprendizagem Numa Proposta de Percurso Curricular Alternativo (PCA)*. Saber & Educar.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício do Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto Editora.
- Pinto, A. & Marques, B. (2012). *A interdisciplinaridade em sala de aula, no 1.º ciclo do ensino básico*. Universidade do Algarve.
- Pombo, O., Guimarães, H. M., & Levy, T. (1994). *A Interdisciplinaridade - Reflexão e Experiência* (2.ª ed.). Texto Editora.
- Ponte, J. P. (2006). *Investigar em educação matemática: Fundamentos metodológicos*. APM.
- Post, J. & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens* (4.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rapoport, A., Sarmiento, D. F., Nornberg, M., & Pacheco, S. M. (2008). *Adaptação de crianças ao primeiro ano do Ensino Fundamental*. *Educação*, 31(3), 268-273.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Roldão, M. C. (2007c). *Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. *Revista Noesis* nº71.
- Roldão, M. d. (2018a). *Articulação Curricular e Relevância das Aprendizagens*. Em J. M. Alves, & M. d. Roldão, *Articulação Curricular. O que é? Como se faz? Dos conceitos às práticas possíveis* (pp. 91-105). Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular: Para a autonomia das escolas e professores*. Direção-Geral da Educação.

- Roque, J. (2017). *Contributo dos Modelos Pedagógicos na Relação da Educadora com Crianças do Jardim de Infância em Tarefas Cooperativas e comunicativas*. Instituto Politécnico de Lisboa.
- Sá, C. (2004). *Leitura e compreensão escrita no 1.º ciclo do ensino básico: algumas sugestões didáticas*. Universidade de Aveiro.
- Sá, J. (2002). *Renovar as Práticas no 1.º Ciclo pela Via das Ciências da Natureza*. (2.^a ed.). Porto Editora.
- Sá, J. & Varela, P. (2004). *Crianças Aprendem A Pensar Ciências*. Porto Editora.
- Sampaio, A., Xavier, A., Magalhães, C., Oliveira, D., Pacheco, D., Mota, P., Cambalacho, P., & Ferraz, S. (2014). *Pedagogia da Consideração pela Criança: Inovar em Educação de Infância*. Positivagenda – Edições Periódicas e Multimédia, Lda.
- Santos, M. N. (2020). Educação artística na Região Autónoma da Madeira: conquistas e desafios. Em A. C. Duarte, & N. Cristóvão, *Educação, artes, cultura: discursos e práticas* (pp. 58-80). CIE-UMa - Centro de Investigação em Educação.
- Sarnoski, E. A. (2014). Afetividade no Processo de Ensino-Aprendizagem. *Revista de Educação do IDEAU*, 9(20), 1-12.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora.
- 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 – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Silva, I., Marques, I., Mata, L., e Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

- Silva, C. (2021). *Prática de Ensino Supervisionada – Recursos didáticos na aprendizagem do Conhecimento do Mundo*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Bragança].
- Silva, M. (2015). *O Meio Envolvente como um Contributo para a Ação Pedagógica*. Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação* (2.^a ed.). Livros Horizonte.
- Tarouco, L., Roland, L., Fabre, M. & Konrath, M. (2004). *Jogos Educacionais. Novas Tecnologias na Educação*, 2, 1-7.
- Taille, Y. d. (1992). Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. Em Y. d. Taille, M. K. Oliveira, & H. Dantas, *Piaget, Vygotsky, Wallon - Teorias Psicogenéticas em Discussão* (pp. 47-73). Summus Editorial.
- Tezani, T. (2006). *O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspetos cognitivos e afetivos*. *Educação em Revista*, 7, 1-16.
- Valadares, J. (2011). A teoria da aprendizagem significativa como teoria construtivista. *Aprendizagem significativa em revista/meaningful learning review*, 1(1), 36-57.
- Vygotsky, L. (1989). *A formação social da mente*. Martins Fontes.
- Zabalza, M. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Edições ASA.
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (6.^a ed.). Edições ASA.
- Wassermann, S. (1994). *Brincadeiras Sérias na Escola Primária*. Instituto Piaget.

Referências Normativas

- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. *Estabelece os princípios orientadores da organização e gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 129/2012, Série I. Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. *Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*. Diário da República, N.º 201/2001 – Série I -A. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro. *Determina a introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade, bem como à definição da habilitação profissional para lecionar Inglês no 1.º ciclo e à criação de um novo grupo de recrutamento*. Diário da República n.º 240/2014, Série I. Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 06 de julho (2018). *Estabelece o Regime Jurídico da Educação Inclusiva*. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens*. Diário da República n.º 129/2018, Série I. Ministério da Educação.
- 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 146/2020, Série I de 2020-07-29.
- Lei de Bases n.º 46/86, de 14 de outubro (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República n.º 237/1986, Série I de 14/10/1986.
- Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República N.º 34/1997 – I Série – A. Assembleia da República.
- Despacho n.º 9311/2016, de 21 de julho. *Aprova a criação de um grupo de trabalho para definir o perfil de saída dos jovens de 18 anos de idade, no final de 12 anos de escolaridade obrigatória*. Diário da República n.º 139/2016, Série II. Ministério da Educação.

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. *Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018.* Diário da República, N.º 128/2017, Série II. Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. *Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.* Diário da República n.º 143/2017, Série II. Ministério da Educação.

Despacho n.º 6944 – A/2018, de 19 de julho. *Homologo as Aprendizagens Essenciais do ensino básico.* Diário da República, N.º 138, Série II.

Portaria n.º 181/2019, de 11 de julho. *Define os termos e as condições em que as escolas podem implementar uma gestão superior a 25% das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário, no âmbito da Autonomia e Flexibilidade Curricular.* Diário da República, N.º 111/2019 – Série I.