



**Polytécnico
de Viseu**
Escola Superior
de Educação
de Viseu

2025

PV - ESEV

A dimensão física do ambiente educativo como promotor de aprendizagem de crianças/alunos: Perceções de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Jéssica Martins

**A dimensão física do ambiente Educativo
como promotor de aprendizagem de
crianças/alunos: Perceções de Educadores
de Infância e Professores do 1.º Ciclo do**

Jéssica Daniela Serra Martins

novembro, 2025



**Politécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

A dimensão física do ambiente educativo como promotor de aprendizagem de crianças/alunos: Perceções de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Jéssica Daniela Serra Martins

Dissertação de Mestrado

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

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Carla Lacerda

Professor Doutor João Rocha

novembro, 2025



Politécnico
de Viseu

Escola Superior
de Educação
de Viseu

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Jéssica Daniela Serra Martins, n.º 21338 do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, declara sob compromisso de honra, que o Projeto Final é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, 21/11/2025

O aluno, Jéssica Daniela Serra Martins

Jéssica Daniela Serra Martins

Agradecimentos

Chegar a este momento representa o culminar de um percurso longo, exigente e profundamente transformador. A elaboração desta dissertação foi, sem dúvida, um desafio intenso, marcado por muitas horas de trabalho, dedicação e superação. Houve dias de incerteza, noites de cansaço e momentos de dúvida, mas também instantes de alegria, descoberta e realização. Cada etapa deste processo contribuiu para o meu crescimento académico, profissional e, acima de tudo, pessoal.

Nada disto teria sido possível sem o apoio, o carinho e a presença de todos aqueles que, de uma forma ou de outra, fizeram parte desta caminhada e deixaram uma marca indelével no meu percurso.

Em primeiro lugar, quero expressar a minha mais profunda gratidão à minha família, em especial aos meus pais e ao meu irmão Tiago. Foram, desde o início, os meus maiores pilares e o alicerce sobre o qual construí este caminho. O vosso amor incondicional, paciência e incentivo constante foram fundamentais para que nunca perdesse a força e o foco. Obrigada por acreditarem em mim e por me ensinarem, todos os dias, o valor do trabalho, da honestidade e da persistência. Esta conquista é também vossa.

Um agradecimento muito sincero à minha orientadora, Professora Doutora Carla Lacerda, pela orientação rigorosa, pela disponibilidade e pela partilha de saberes que tanto enriqueceram este trabalho. A sua dedicação, exigência e constante incentivo foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho. Agradeço-lhe por acreditar nas minhas capacidades e por me guiar com profissionalismo, compreensão e sensibilidade.

Ao meu coorientador, Professor Doutor João Rocha, expresso um agradecimento muito especial pela disponibilidade constante, pela colaboração atenta e pelas sugestões sempre pertinentes e esclarecedoras. A sua partilha generosa de conhecimentos, aliada ao rigor científico e ao sentido crítico que imprimiu ao longo de todo o processo, foi determinante para o aprofundamento e a qualidade final deste trabalho. A orientação conjunta de que beneficiei constituiu, sem dúvida, um exemplo notável de profissionalismo, humanidade e inspiração.

Ao André, o meu companheiro de vida, agradeço por me acompanhar desde o primeiro dia deste percurso. Obrigada pela tua presença serena, pela compreensão nos

momentos de maior pressão e pelo apoio incondicional. A tua força, paciência e confiança foram essenciais para que eu conseguisse chegar até aqui. Obrigada por estares sempre ao meu lado, a acreditar, mesmo quando eu própria duvidava.

Aos meus amigas de curso, que estiveram comigo desde o primeiro dia, partilhando alegrias, desafios, noites de estudo, risos e desabafos, o meu sincero obrigada. A vossa amizade, companheirismo e boa disposição tornaram esta caminhada mais leve e inesquecível. Levo comigo memórias preciosas e a certeza de que este percurso não teria sido o mesmo sem vocês.

Agradeço profundamente à minha madrinha Isabel, por me ter acolhido e partilhado comigo não apenas momentos, mas também valores, carinho e amor genuíno. Obrigada por me fazeres sentir sempre em casa, por me apoiares incondicionalmente e por me recordares, mesmo à distância, a importância da partilha e da família.

Às minhas afilhadas Laura, Diana, Darlene e Margarida, deixo um agradecimento muito especial. Obrigada por todo o carinho, ternura e alegria que me oferecem. A vossa energia e amor foram uma fonte constante de inspiração e motivação ao longo deste percurso.

Por fim, deixo um especial agradecimento a todos os que se cruzaram comigo ao longo deste percurso académico. Aos professores que me acompanharam, pelos ensinamentos e pelo exemplo que representam. Aos orientadores de estágio da Prática de Ensino Supervisionada, pela partilha de experiências e pelo apoio constante. E, com particular carinho, às crianças e alunos com quem tive o privilégio de aprender, por me lembrarem diariamente o verdadeiro sentido de ser educadora e professora, e por darem vida à vocação que escolhi seguir.

A todos vós, deixo o meu mais sincero e sentido obrigada. Este trabalho é o reflexo de uma caminhada partilhada, construída com o contributo, o apoio e o amor de todos aqueles que acreditaram em mim.

Resumo

O ambiente educativo, na sua dimensão física, desempenha um papel determinante no processo de ensino e aprendizagem, influenciando o bem-estar das crianças/alunos, as dinâmicas pedagógicas e as interações que nele se estabelecem. A organização do espaço, a acessibilidade dos materiais e a intencionalidade pedagógica da sua disposição assumem-se como fatores essenciais para a promoção de aprendizagens significativas e do desenvolvimento integral.

Neste contexto, o presente estudo teve como objetivo conhecer as perceções dos Educadores de Infância e dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre a influência da organização do espaço físico na qualidade educativa e no envolvimento ativo das crianças/alunos no processo de aprendizagem. Adotou-se uma metodologia qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa, recorrendo-se à entrevista semiestruturada como instrumento de recolha de dados. Participaram no estudo oito Educadores de Infância e oito Professores do 1.º CEB, tendo os dados sido tratados através de análise de conteúdo.

Os resultados evidenciam diferenças significativas nas perceções dos dois grupos profissionais relativamente ao papel do espaço físico enquanto elemento pedagógico. Os Educadores de Infância concebem o espaço como um “terceiro educador”, valorizando uma abordagem flexível, intencional e centrada na criança, promotora da autonomia, do bem-estar e da aprendizagem ativa. Por sua vez, os Professores do 1.º CEB tendem a adotar uma visão mais funcional do espaço, condicionada por fatores estruturais e curriculares, embora reconheçam o seu potencial para favorecer a concentração, a cooperação e o comportamento dos alunos. Apesar das diferenças identificadas, ambos os grupos reconhecem o impacto do ambiente físico na qualidade das interações e das aprendizagens, salientando a necessidade de promover uma maior continuidade pedagógica entre os contextos educativos.

Palavras-Chave: Ambiente educativo; espaço físico; Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; perceções pedagógicas; aprendizagem ativa.

Abstract

The physical dimension of the educational environment plays a crucial role in the effective development of the teaching and learning process, influencing children's and students' well-being, as well as the pedagogical and relational dynamics that unfold within it. The organization of space, accessibility of materials, and intentional arrangement are key factors in fostering meaningful learning experiences and holistic development. In this context, the objective was to explore the perceptions of Early Childhood Educators and Primary School Teachers regarding how the physical space contributes to educational quality and student engagement in the learning process. This was achieved through a qualitative, descriptive, and interpretative study. Data were collected through semi-structured interviews, followed by a content analysis of the participants' responses. The sample consisted of eight Early Childhood Educators and eight Primary School Teachers.

The analysis of the interviews revealed differences in the perceptions of the two professional groups concerning the physical environment as a pedagogical tool. Early Childhood Educators viewed space as a “third educator,” fostering autonomy, well-being, and meaningful learning through a flexible and child-centered approach. In contrast, Primary School Teachers tended to adopt a more functional perspective, influenced by structural and curricular constraints, although they acknowledged the environment's potential to enhance concentration and cooperation. Both groups recognized the impact of physical space on interactions and learning, highlighting the need for strategies that support greater pedagogical continuity across educational settings.

Keywords: Educational environment; physical space; early childhood education; primary education; pedagogical perceptions; zactive learning.

Índice

Índice de Tabelas	6
<i>Introdução Geral</i>	7
<i>PARTE I Reflexão Crítica sobre as Práticas</i>	10
Nota Introdutória	11
<i>CAPÍTULO I – Caracterização dos Contextos da Prática de Ensino Supervisionada</i>	13
1. No 1.º Ciclo do Ensino Básico	14
2. Na Educação Pré-Escolar	18
<i>CAPÍTULO II - Apreciação Crítica das Competências Desenvolvidas</i>	21
1. No 1.º Ciclo do Ensino Básico	21
1.1. Síntese crítica do contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico	30
2. Na Educação Pré-Escolar	31
2.1. Síntese crítica da prática em Educação Pré-Escolar	40
<i>PARTE II Trabalho de Investigação</i>	43
Nota Introdutória	44
<i>CAPÍTULO I – Definição do Problema</i>	46
1. Delimitação do Objeto de Estudo e Definição dos Objetivos	46
2. Justificação e Relevância do Estudo	47
<i>CAPÍTULO II – Revisão da Literatura</i>	49
1. Organização do Ambiente e Espaço Educativo	49
2. Importância da Organização do Espaço Físico	51
2.1. Organização do Espaço no 1.º Ciclo do Ensino Básico	52
2.2 Organização do Espaço na Educação Pré-Escolar	54
2.3. Perceções dos Docentes sobre o Espaço Educativo	55
<i>CAPÍTULO III – Metodologia</i>	57
1. Tipo de Investigação	57
2. Participantes	58
2.1. Estratégia de seleção dos participantes	59
3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	60
3.1. Procedimentos de recolha de dados	60
3.2. Transcrição e preparação do corpus	61
4. Técnicas de tratamento e análise dos dados	61
5. Rigor e credibilidade do estudo	62
6. Considerações éticas	63

CAPÍTULO IV – Análise e Discussão dos Resultados.....	63
1. Apresentação dos resultados.....	63
2. Espaço educativo como mediador pedagógico.....	67
3. Participação das crianças/alunos na organização do espaço educativo.....	69
4. Recursos, acessibilidade e constrangimentos contextuais	70
5. Síntese crítica e integradora da discussão	70
Conclusão	71
Referências Bibliográficas.....	74
Anexos	80

Índice de Tabelas

Tabela 1.....	59
Tabela 2.....	64
Tabela 3.....	65

Índice de Figuras

Figura 1. Exemplos de Atividades Motivacionais.....	23
Figura 2. Utilização de Novas Tecnologias.....	23
Figura 3. Atividade “O Robot Doc, Salva o Planeta Terra”	33
Figura 4. Atividade “O Robot Doc, Salva o Planeta Terra” - Adaptada.....	34
Figura 5. Mural que resultou da participação das famílias.....	37
Figura 6. Atividade “Cinema no Polivalente”	39
Figura 7. Teoria Ecológica dos Sistemas de Bronfenbrenner (1986)	49
Figura 8. Organização do Espaço em Diferentes Modelos de Ensino (Castle & Arends, 1992).....	52

Introdução Geral

O presente Relatório Final de Estágio constitui uma síntese crítico-reflexiva do percurso desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este documento resulta de um processo formativo marcado pela articulação contínua entre conhecimento teórico e intervenção pedagógica em contextos educativos reais, possibilitando a construção progressiva de uma identidade profissional reflexiva, crítica e consciente.

Ao longo da PES, as aprendizagens adquiridas foram sendo constantemente enriquecidas pelas vivências em contexto educativo, proporcionando momentos sistemáticos de autorreflexão e metarreflexão sobre a ação pedagógica. Este exercício reflexivo revelou-se fundamental para o ajustamento das práticas às características, interesses e necessidades específicas de cada grupo de crianças e de cada aluno, promovendo uma ação docente mais intencional, fundamentada e contextualizada. A Prática de Ensino Supervisionada, enquanto componente central da formação inicial de docentes, assume-se como um processo de acompanhamento e orientação da prática profissional, permitindo a consolidação de competências pedagógicas e a garantia da qualidade da intervenção educativa.

No atual contexto de transformação social e educativa, o papel do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico tem vindo a assumir uma relevância acrescida, acompanhada de exigências crescentes ao nível da profissionalidade docente. Para responder a estes desafios, torna-se imprescindível que os profissionais da educação invistam numa formação contínua e reflexiva, capaz de sustentar práticas pedagógicas ajustadas às dinâmicas sociais contemporâneas e às necessidades diversificadas das crianças e dos alunos.

A Educação Pré-Escolar, conforme estabelecido na Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro, constitui a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, assumindo um papel complementar à ação educativa da família e favorecendo o desenvolvimento equilibrado da criança, com vista à sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. De igual modo, a Lei de Bases do Sistema Educativo atribui ao ensino básico um carácter universal e define, entre os objetivos gerais do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a promoção do desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, a aquisição de saberes e competências essenciais e a

formação de cidadãos conscientes, responsáveis e participativos numa sociedade democrática.

Estes princípios orientadores sustentam a ação do educador e do professor, nomeadamente ao nível da organização do ambiente educativo, da continuidade das aprendizagens e da intencionalidade das intervenções pedagógicas. Pretende-se que as crianças e os alunos assumam um papel ativo na construção do seu próprio percurso de desenvolvimento e aprendizagem, o que implica um conhecimento aprofundado das suas características individuais. Tal como preconizado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, torna-se essencial observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, promovendo aprendizagens ativas e significativas, ancoradas nas vivências e experiências reais das crianças e dos alunos.

Neste sentido, o educador e o professor assumem igualmente a responsabilidade de avaliar o processo de aprendizagem de forma contínua e formativa, envolvendo as crianças e os alunos na sua própria avaliação, enquanto sujeitos ativos e conscientes do seu processo educativo. A avaliação, entendida como instrumento de regulação das práticas, contribui para a melhoria das condições de aprendizagem e para o desenvolvimento da autonomia e da autorregulação.

No decurso da Prática de Ensino Supervisionada, tanto na Educação Pré-Escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico, procurou-se seguir estes pressupostos, atribuindo particular relevância ao trabalho cooperativo. Na Educação Pré-Escolar, o trabalho em grupo integrava a rotina diária das crianças, promovendo a colaboração, a partilha e a construção conjunta do conhecimento. No contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde predominava o trabalho individual, um dos objetivos centrais passou por fomentar a aprendizagem cooperativa, reconhecendo a sua importância no desenvolvimento de competências sociais, cognitivas e metacognitivas.

A organização e utilização do espaço educativo assumem, neste contexto, um papel fundamental, uma vez que expressam as intenções pedagógicas do educador ou do professor e influenciam diretamente a dinâmica do grupo e as oportunidades de aprendizagem. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar salientam que o espaço deve ser organizado em função das crianças e das suas necessidades, podendo ser reorganizado ao longo do tempo, em resposta ao desenvolvimento do

processo educativo. No 1.º Ciclo do Ensino Básico, o espaço da sala de aula pode igualmente ser entendido como um espaço social e pedagógico, onde se promovem valores democráticos, a participação e a negociação entre professores e alunos.

Considerando a relevância da dimensão física do ambiente educativo enquanto promotora de aprendizagem, foi desenvolvido um estudo com o objetivo de conhecer as percepções dos Educadores de Infância e dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico relativamente à influência da organização do espaço físico no processo de ensino e aprendizagem das crianças e dos alunos. Este trabalho de investigação constituiu, assim, uma oportunidade de aprofundar a reflexão sobre a prática pedagógica, articulando a experiência vivida na PES com uma abordagem científica e investigativa.

A reflexão constante sobre a prática assumiu-se como um eixo transversal ao longo de todo o percurso formativo, não se limitando à planificação ou à avaliação, mas estendendo-se à reformulação contínua da intervenção pedagógica, com vista à melhoria das condições de aprendizagem. Tal como refere Alarcão (2006), assumir-se como professor-investigador implica adotar uma postura crítica e questionadora sobre a própria prática, reconhecendo a reflexão como fundamento de uma ação educativa mais consciente, fundamentada e transformadora.

PARTE I Reflexão Crítica sobre as Práticas

Nota Introdutória

A presente secção, intitulada Reflexão Crítica sobre as Práticas, tem como objetivo analisar de forma sistemática, fundamentada e crítica o percurso desenvolvido ao longo das Práticas de Ensino Supervisionadas (PES), realizadas no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta análise assume particular relevância no processo de formação inicial docente, uma vez que possibilita a articulação entre os referenciais teóricos mobilizados ao longo do curso e as decisões pedagógicas concretas tomadas em contextos educativos reais.

As experiências vivenciadas ao longo das PES constituíram um espaço privilegiado para a construção e consolidação do conhecimento profissional docente, permitindo não apenas a aplicação de saberes teóricos, mas sobretudo a sua problematização à luz das situações educativas vividas. A imersão nos contextos de prática favoreceu a compreensão da complexidade da ação docente, exigindo processos contínuos de observação, tomada de decisão, regulação e reflexão crítica. Neste sentido, a reflexão desenvolvida enquadra-se na conceção do professor como profissional reflexivo e investigador da sua própria prática, conforme proposto por Alarcão (2001).

O primeiro ano de estágio, correspondente ao ano letivo de 2023/2024, decorreu em dois contextos distintos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, envolvendo uma turma do 3.º ano e, posteriormente, uma turma do 1.º ano de escolaridade. Esta diversidade de contextos permitiu analisar diferentes dinâmicas de sala de aula, necessidades educativas e níveis de autonomia dos alunos, exigindo decisões diferenciadas ao nível da planificação, da gestão do ensino e da aprendizagem, da diferenciação pedagógica e da avaliação formativa.

No segundo ano do mestrado, correspondente ao ano letivo de 2024/2025, a Prática de Ensino Supervisionada desenvolveu-se no contexto da Educação Pré-Escolar, mantendo-se o mesmo estabelecimento educativo ao longo dos dois semestres. Esta continuidade possibilitou um acompanhamento mais aprofundado do grupo de crianças, permitindo observar processos de desenvolvimento ao longo do tempo e ajustar progressivamente as intervenções pedagógicas. A prática neste contexto reforçou a importância de uma pedagogia centrada na criança, assente no brincar, na exploração e na participação ativa, em consonância com os princípios das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 2016).

A reflexão apresentada nesta secção encontra-se organizada de forma a privilegiar a apreciação crítica das práticas desenvolvidas, mais do que a sua descrição. Assim, após uma caracterização sintética dos contextos educativos, apenas na medida em que esta permite compreender as decisões pedagógicas tomadas, procede-se à análise das competências profissionais mobilizadas e desenvolvidas, à luz das quatro dimensões dos Padrões de Desempenho Docente (Despacho n.º 16034/2010):

- (i) a dimensão profissional, social e ética;
- (ii) a dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
- (iii) a dimensão da participação na escola e da relação com a comunidade educativa;
- (iv) a dimensão do desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

Esta análise é sustentada na apresentação de situações concretas da prática, na explicitação do raciocínio pedagógico subjacente às decisões tomadas, na identificação de evidências observadas e na reflexão crítica sobre limitações, dilemas e aprendizagens profissionais decorrentes dessas experiências. Deste modo, procura-se ultrapassar uma abordagem meramente declarativa, valorizando uma leitura analítica e integrada da prática docente.

Em síntese, esta reflexão constitui uma oportunidade de revisitar o percurso formativo realizado, identificando progressos, desafios e áreas de desenvolvimento, bem como de analisar criticamente o impacto das práticas desenvolvidas na construção do conhecimento profissional docente. A secção evidencia, assim, a evolução de uma postura profissional progressivamente mais consciente, reflexiva e fundamentada, comprometida com uma educação de qualidade, inclusiva e promotora do desenvolvimento integral das crianças e dos alunos.

CAPÍTULO I – Caracterização dos Contextos da Prática de Ensino Supervisionada

O percurso académico desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico constituiu-se como um processo formativo exigente e progressivo, que promoveu o desenvolvimento articulado das dimensões profissional, pessoal e ética da futura docente. Este ciclo de estudos tem como propósito central a formação de profissionais capazes de compreender a criança numa perspetiva holística, reconhecendo a diversidade de ritmos, necessidades e contextos socioculturais, e assumindo uma prática pedagógica intencional, reflexiva e sustentada em referenciais científicos e curriculares.

Ao longo dos dois anos de formação realizaram-se quatro momentos distintos de Prática de Ensino Supervisionada (PES), distribuídos pelos contextos da Educação Pré-Escolar (EPE) e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Estes momentos permitiram um contacto direto e continuado com realidades educativas diversificadas, favorecendo a compreensão das dinâmicas organizacionais, pedagógicas e relacionais que caracterizam cada nível de ensino, bem como dos processos de ensino e aprendizagem inerentes às diferentes etapas do desenvolvimento infantil.

As tarefas desenvolvidas no âmbito da PES revelaram-se diversificadas e desafiantes, exigindo uma mobilização constante de conhecimentos científicos, competências pedagógicas e capacidades reflexivas. Entre as principais atividades destacam-se a planificação e implementação de propostas pedagógicas, a conceção e adaptação de materiais didáticos, a observação sistemática dos grupos e turmas, a avaliação das aprendizagens, a dinamização de atividades no recreio e o desenvolvimento de projetos de colaboração com as famílias. Estas experiências permitiram compreender o papel do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB enquanto mediadores do conhecimento, promotores do desenvolvimento integral da criança e agentes de transformação educativa.

Todas as decisões pedagógicas tomadas ao longo das PES tiveram como referência documentos orientadores fundamentais, nomeadamente as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, as Aprendizagens Essenciais, os planos de turma, os projetos educativos dos agrupamentos e os planos anuais de atividades. Paralelamente, a mobilização de autores de referência na área da educação revelou-se essencial para fundamentar teoricamente as opções pedagógicas, reforçando uma

prática sustentada e coerente.

As diferentes etapas da PES configuraram-se, assim, como momentos fulcrais de aprendizagem experiencial, exigindo respostas pedagógicas ajustadas a contextos complexos e em constante mudança. Este percurso formativo reforça a premissa de que a docência na Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB exige uma elevada especialização técnica, indissociável de uma dimensão axiológica e ética, reafirmando o papel do educador e do professor como mediadores fundamentais na construção de uma sociedade mais justa, equitativa e democrática (Nóvoa, 1992).

1. No 1.º Ciclo do Ensino Básico

Durante o ano letivo de 2023/2024, a Prática de Ensino Supervisionada desenvolveu-se no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ao longo dos dois semestres, permitindo uma imersão continuada em realidades escolares distintas. No primeiro semestre, a intervenção decorreu numa turma do 3.º ano de escolaridade e, no segundo semestre, numa turma do 1.º ano, em escolas pertencentes a agrupamentos diferentes do distrito de Viseu. Esta diversidade de contextos exigiu a adaptação de metodologias, estratégias didático-pedagógicas e formas de gestão da sala de aula às especificidades de cada grupo, constituindo um elemento relevante para a compreensão da complexidade da prática docente no 1.º CEB.

A Prática de Ensino Supervisionada I (PES I) decorreu numa turma do 3.º ano de escolaridade, constituída por vinte e quatro alunos, doze do sexo feminino e doze do sexo masculino. Uma das alunas encontrava-se em regime de ensino doméstico, não tendo sido possível o contacto direto com a mesma. Duas crianças apresentavam Necessidades Educativas Especiais, estando abrangidas pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, beneficiando de medidas seletivas, nomeadamente adaptações curriculares não significativas, apoio psicopedagógico e estratégias de antecipação e reforço das aprendizagens. Este contexto evidenciou a necessidade de recorrer a práticas de diferenciação pedagógica, nomeadamente ao nível da planificação e da organização das atividades, aspetos que serão objeto de análise crítica no Capítulo II.

A Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), ainda no 1.º Ciclo do Ensino Básico, decorreu numa escola que integrava as valências de Jardim de Infância e 1.º

Ciclo do Ensino Básico. A turma era constituída por vinte e três alunos, doze do sexo masculino e onze do sexo feminino, com uma média etária de oito anos. A coexistência das duas valências no mesmo estabelecimento favorecia a articulação entre níveis de ensino e a partilha de espaços e recursos educativos, criando condições para uma maior continuidade pedagógica.

A escola apresentava uma organização física distribuída por dois andares. O piso térreo incluía doze salas destinadas à Educação Pré-Escolar e ao 1.º CEB, um hall de entrada amplo, cozinha, refeitório, polivalente fechado, biblioteca escolar, reprografia e instalações sanitárias, bem como espaços reservados ao pessoal docente e não docente, nomeadamente a sala de professores, a enfermaria, o gabinete da direção e áreas de arrumos. O piso superior era composto por oito salas de aula do 1.º CEB, gabinetes de apoio, salas de arrumos e casas de banho.

A sala de aula onde decorreram as intervenções encontrava-se equipada com quadro de giz, projetor, computador, colunas de som, painel de cortiça para exposição de trabalhos, armários para arrumação de materiais e bancada com materiais individuais. As boas condições de luminosidade natural contribuíam para a organização funcional do espaço, favorecendo o desenvolvimento das atividades letivas.

De um modo geral, a turma demonstrava curiosidade e interesse pelas aprendizagens, bem como relações interpessoais positivas, assentes na cooperação e na entajuda. Observou-se uma colaboração eficaz entre docentes e assistentes operacionais, contribuindo para um clima educativo estável. Contudo, alguns alunos revelavam dificuldades ao nível da autorregulação emocional e comportamentos menos ajustados, que, pontualmente, condicionavam o funcionamento da sala de aula. Estas situações colocaram desafios à gestão do grupo e à organização do trabalho pedagógico, aspetos que serão posteriormente analisados numa perspetiva crítica. A biblioteca escolar assumia um papel relevante no quotidiano da turma, sendo frequentemente utilizada e incentivando o gosto pela leitura, promovido pelo professor titular.

A experiência neste contexto permitiu compreender as dinâmicas próprias do 1.º Ciclo do Ensino Básico e reconhecer a importância de ajustar as práticas educativas às características e necessidades específicas de cada grupo de alunos.

A PES II decorreu, posteriormente, numa turma do 1.º ano de escolaridade, constituída por vinte e quatro alunos, onze do sexo feminino e treze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos. A escola localizava-se numa zona suburbana da cidade de Viseu e integrava duas turmas por ano de escolaridade do 1.º CEB. Este contexto, de menor dimensão, favorecia uma maior proximidade entre os diferentes intervenientes educativos e a comunidade.

A turma caracterizava-se por uma diversidade cultural significativa, com sete alunos de nacionalidade brasileira e os restantes de nacionalidade portuguesa, constituindo um contexto propício à promoção da educação intercultural. Em termos de desenvolvimento psicomotor, alguns alunos revelavam dificuldades na lateralidade e na execução de tarefas que implicavam maior controlo motor fino, como o recorte e o respeito pelos contornos. Ao nível das aprendizagens, observavam-se diferenças significativas no domínio da leitura e da escrita, com impacto no desempenho na disciplina de Português.

Destacava-se ainda um aluno com baixa motivação, episódios frequentes de choro e comportamentos de agitação, exigindo apoio individualizado e acompanhamento constante. Esta situação evidenciou a complexidade da gestão da sala de aula no 1.º ano de escolaridade e a necessidade de uma abordagem pedagógica centrada no aluno, respeitando os seus ritmos, necessidades e características individuais, em consonância com os princípios da educação inclusiva.

A maioria das crianças demonstrava dificuldades em manter uma postura adequada durante períodos prolongados, sendo, simultaneamente, comunicativa, curiosa e participativa. Algumas necessitavam de validação constante por parte do adulto para concluir as tarefas propostas, aspeto expectável nesta faixa etária, considerando o processo de adaptação às rotinas escolares e às exigências do ensino formal.

A escola apresentava igualmente uma organização física distribuída por dois andares, com salas devidamente equipadas para o 1.º CEB, refeitório, espaço polivalente, biblioteca, cozinha, gabinetes e áreas reservadas ao pessoal docente e não docente. A sala de aula onde decorreu a PES II apresentava um ambiente organizado e ajustado à faixa etária dos alunos, com disposição das mesas favorável ao trabalho cooperativo, boa luminosidade natural e diversidade de materiais expostos.

De forma global, a turma mostrava-se receptiva a novas propostas pedagógicas, reagindo com interesse a atividades que envolviam materiais manipuláveis, movimento e desafios de caráter lúdico. Apesar da dependência inicial em relação aos adultos, observava-se um progressivo desenvolvimento da autonomia e do espírito de entreatajuda entre os alunos.

Em termos formativos, esta experiência constituiu uma oportunidade relevante para compreender as especificidades do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico e consolidar competências ao nível da gestão da sala de aula, da diferenciação didático-pedagógica e da planificação de atividades ajustadas às características dos alunos. Trabalhar com crianças em início de escolaridade exige sensibilidade comunicativa, criatividade e capacidade de adaptação, reforçando a compreensão do papel do professor enquanto mediador das aprendizagens e construtor de relações educativas seguras.

Em síntese, a Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico constituiu-se como uma etapa de elevada relevância formativa, permitindo a articulação entre o referencial teórico e a práxis pedagógica, bem como a preparação para uma análise crítica das práticas desenvolvidas, que será aprofundada no capítulo seguinte.

2. Na Educação Pré-Escolar

No ano letivo de 2024/2025, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar I e II, desenvolveu-se um percurso formativo que permitiu o contacto direto e continuado com a realidade da Educação Pré-Escolar, acompanhando o mesmo grupo de crianças desde o início até ao final do ano letivo, entre os meses de setembro e junho. Esta continuidade possibilitou uma observação mais consistente do desenvolvimento das crianças e a implementação de intervenções pedagógicas progressivamente mais ajustadas às dinâmicas do grupo e às necessidades individuais.

O estágio decorreu num jardim de infância integrado numa escola básica situada numa zona urbana da cidade de Viseu, a qual incluía duas salas de Educação Pré-Escolar e duas salas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A coexistência destas valências no mesmo estabelecimento favorecia a proximidade entre níveis educativos distintos e criava condições para a articulação pedagógica, em consonância com as orientações das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 2016).

O espaço exterior da escola assumia um papel relevante no quotidiano pedagógico, encontrando-se organizado de forma diversificada e funcional. Este espaço incluía uma horta escolar, duas cozinhas de lama e três áreas exteriores amplas, equipadas com materiais naturais e estruturados, proporcionando oportunidades de brincar livre, exploração, cooperação e contacto direto com a natureza. A utilização regular destes espaços permitia às crianças experiências sensoriais e exploratórias, criando contextos favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento, numa perspetiva que reconhece o espaço como elemento mediador da ação educativa (Gandini, 1998; Malaguzzi, 2004).

O grupo acompanhado era constituído por vinte crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, distribuídas de forma equilibrada quanto ao género. A constituição de um grupo heterogéneo em termos etários foi assumida como opção pedagógica, partindo do pressuposto de que a interação entre crianças em diferentes fases de desenvolvimento favorece a cooperação, a ajuda mútua e a construção partilhada do conhecimento (Oliveira-Formosinho, 2007; Vygotsky, 1998). Ao longo do ano letivo, esta heterogeneidade revelou-se um elemento estruturante das dinâmicas do grupo, com implicações ao nível da organização das rotinas, da

planificação das atividades e da diferenciação pedagógica, aspetos que serão posteriormente analisados no Capítulo II.

A sala de atividades apresentava-se ampla, bem iluminada e organizada de forma funcional, garantindo o acesso livre e autónomo das crianças aos diferentes espaços e materiais. A organização do ambiente educativo assentava numa lógica de áreas de interesse claramente definidas e acessíveis, nomeadamente: área da casinha, área do laboratório, área da escrita, área dos fantoches, área da matemática, área das construções, área da expressão plástica (designada como “fábrica”), área dos jogos de mesa e área do relaxamento. Existia ainda uma zona de comunicações, espaço central da dinâmica do grupo, onde decorriam momentos de grande grupo, partilhas, leituras de histórias e a escolha das áreas de trabalho. Esta organização refletia uma conceção de pedagogia ativa, centrada na criança, promotora da autonomia e da participação, conforme defendido por Hohmann e Weikart (2011) e pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 2016).

O grupo caracterizava-se por elevados níveis de curiosidade e envolvimento nas atividades do quotidiano, revelando iniciativa, criatividade e participação ativa. As crianças demonstravam interesse em explorar os materiais disponíveis e em contribuir com ideias e sugestões para as atividades propostas, influenciando a organização do trabalho pedagógico. No grupo integravam-se duas crianças com Necessidades Educativas Especiais, o que implicou a adaptação de atividades, materiais e rotinas, de modo a garantir a sua participação efetiva. Este contexto evidenciou a necessidade de recorrer a estratégias de diferenciação pedagógica e à construção de um ambiente educativo inclusivo, em consonância com os princípios do Decreto-Lei n.º 54/2018 e com uma perspetiva de educação que valoriza a equidade e a participação de todas as crianças (Ainscow, 2005).

O envolvimento das famílias constituiu um aspeto relevante neste contexto educativo. Os pais e encarregados de educação demonstraram disponibilidade para colaborar nas atividades desenvolvidas, participando em projetos e partilhando experiências. Esta relação contribuiu para o reforço da ligação entre a escola e o contexto familiar, promovendo uma maior corresponsabilização educativa e um ambiente educativo mais coeso, conforme sublinhado por Epstein (2011) e Silva et al. (2016).

Em termos formativos, esta experiência permitiu a consolidação de competências fundamentais ao exercício da profissão docente, com particular enfoque na observação sistemática, no planeamento pedagógico, na gestão do grupo e na promoção da autonomia das crianças. A prática desenvolvida evidenciou a importância da escuta ativa e da valorização das vozes das crianças na organização das experiências educativas, permitindo ajustar as intervenções aos seus interesses, necessidades e ritmos de desenvolvimento. Este percurso contribuiu para a construção progressiva da identidade profissional, afirmando o educador como um profissional que observa, escuta, intervém de forma intencional e reflete criticamente sobre a sua prática, num processo contínuo de aprendizagem profissional (Alarcão, 2001; Oliveira-Formosinho, 2017).

CAPÍTULO II - Apreciação Crítica das Competências Desenvolvidas

A apreciação crítica das competências desenvolvidas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES) é realizada com base nos Padrões de Desempenho Docente (Despacho n.º 16034/2010), articulados com o modelo de desenvolvimento profissional proposto por Shulman e Shulman (2004). Esta articulação permite uma análise integrada da prática pedagógica, evidenciando a relação entre valores profissionais, conhecimento científico e didático, ação educativa e reflexão crítica, enquanto dimensões estruturantes da identidade docente.

A análise que se segue assume uma natureza reflexiva e analítica, procurando ultrapassar uma abordagem meramente descritiva da prática. Neste sentido, a apreciação das competências desenvolvidas é sustentada em evidências concretas recolhidas nos contextos de estágio, através da descrição e análise de situações pedagógicas significativas, das decisões tomadas, dos seus fundamentos teóricos, dos impactos observados nas aprendizagens das crianças e alunos, bem como da identificação de limites e necessidades de ajustamento da intervenção.

A reflexão encontra-se organizada por contextos educativos, 1.º Ciclo do Ensino Básico e Educação Pré-Escolar, mobilizando as quatro dimensões dos Padrões de Desempenho Docente: a dimensão profissional, social e ética; a dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a dimensão da participação na escola e da relação com a comunidade educativa; e a dimensão do desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida. Esta estrutura permite uma leitura crítica e contextualizada do percurso formativo, evidenciando o processo de construção progressiva da identidade profissional docente.

1. No 1.º Ciclo do Ensino Básico

A análise das competências desenvolvidas no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) é realizada à luz dos Padrões de Desempenho Docente (Despacho n.º16034/2010), articulados com o modelo de desenvolvimento profissional proposto por Shulman e Shulman (2004). Esta articulação permite uma leitura integrada da prática pedagógica, compreendendo o desempenho docente como um processo dinâmico que

envolve valores profissionais, conhecimento científico e didático, ação pedagógica intencional e reflexão crítica sobre a prática.

Os Padrões de Desempenho Docente organizam-se em quatro dimensões fundamentais: (i) a dimensão profissional, social e ética; (ii) a dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; (iii) a dimensão da participação na escola e da relação com a comunidade educativa; e (iv) a dimensão do desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida. Estas dimensões constituem um referencial estruturante para a análise da prática docente, permitindo compreender as exigências profissionais associadas à docência num contexto educativo marcado pela diversidade e pela complexidade.

De forma complementar, o modelo de Shulman e Shulman (2004) conceptualiza o desenvolvimento profissional docente a partir da interligação entre visão, motivação, compreensão, prática e reflexão. Esta perspetiva revela-se particularmente pertinente no contexto da Prática de Ensino Supervisionada, ao possibilitar a análise das decisões pedagógicas não apenas em função do que foi realizado, mas também dos fundamentos que as sustentaram, dos efeitos observados nos alunos e das aprendizagens profissionais daí decorrentes.

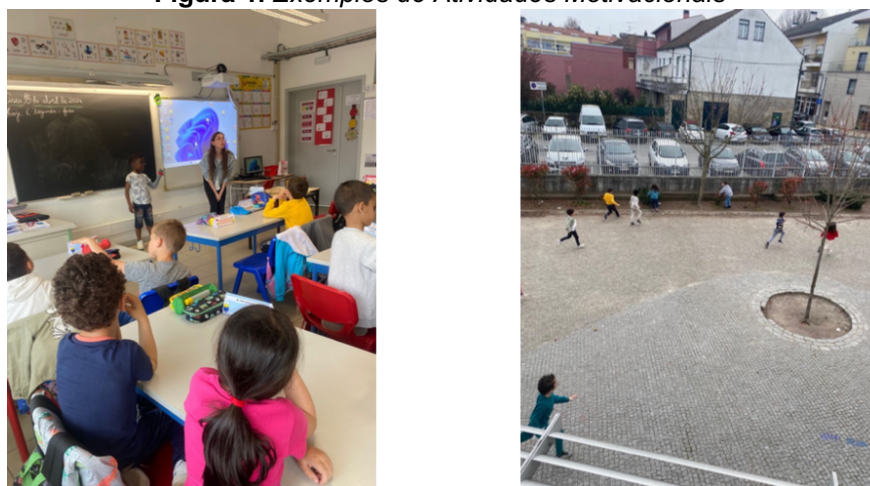
No contexto do 1.º CEB, a prática pedagógica desenvolvida assentou numa conceção do aluno como sujeito ativo do processo de ensino e aprendizagem, reconhecendo a heterogeneidade da turma ao nível dos ritmos de aprendizagem, interesses e necessidades educativas. Esta visão encontra correspondência na dimensão profissional, social e ética dos Padrões de Desempenho Docente, que sublinha a responsabilidade do professor na promoção da equidade, da inclusão e do sucesso educativo de todos os alunos. Reconhece-se, contudo, que a concretização desta conceção nem sempre se revelou linear, sobretudo em momentos marcados por maior pressão curricular, gestão do tempo letivo e exigências associadas ao cumprimento dos objetivos programáticos, o que exigiu opções pedagógicas que nem sempre corresponderam plenamente à intencionalidade inicialmente definida e implicaram momentos de revisão e ajustamento da prática.

A construção de um ambiente de aprendizagem seguro e inclusivo constituiu uma preocupação transversal à intervenção pedagógica, refletindo-se em decisões relacionadas com a organização da sala de aula, a gestão das interações e a escolha de estratégias pedagógicas adequadas ao grupo. Tal como refere Cunha (2010), o

professor assume um papel que ultrapassa a transmissão de conteúdos, atuando como mediador do conhecimento e facilitador do desenvolvimento pessoal, social e acadêmico dos alunos.

Neste sentido, as opções pedagógicas adotadas procuraram responder às características concretas do grupo, criando condições para a participação ativa dos alunos e para o envolvimento nas atividades propostas. As evidências apresentadas nas Figuras 1 e 2 ilustram estratégias implementadas com este propósito, cuja análise será aprofundada nos pontos seguintes, considerando os critérios de sucesso definidos, os efeitos observados nos alunos e as limitações identificadas ao longo da prática.

Figura 1. *Exemplos de Atividades Motivacionais*



Fonte: elaboração própria

Figura 2. *Utilização de Novas Tecnologias*



Fonte: elaboração própria

A motivação dos alunos revelou-se um aspeto crítico no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, particularmente atendendo à heterogeneidade do grupo e às dificuldades observadas na manutenção da atenção e do envolvimento em tarefas de maior exigência cognitiva. Durante as fases iniciais da Prática de Ensino Supervisionada, verificou-se que uma abordagem predominantemente expositiva conduzia a comportamentos de dispersão, perda de foco e participação desigual entre os alunos, o que exigiu uma reconfiguração das estratégias pedagógicas adotadas.

Face a esta situação, optou-se pela implementação intencional de estratégias motivacionais diversificadas, integradas na planificação das aulas, com o objetivo de captar o interesse inicial dos alunos, promover a participação ativa e criar um clima favorável à aprendizagem. Entre estas estratégias destacaram-se a utilização de adivinhas relacionadas com os conteúdos em estudo, a criação de personagens, a dinamização de caças ao tesouro, bem como o recurso a vídeos educativos e músicas temáticas, conforme ilustrado na Figura 1.

Estas opções pedagógicas fundamentam-se na perspetiva de que a motivação constitui um fator determinante para a aprendizagem ativa e significativa, influenciando o empenho, a persistência e o envolvimento dos alunos nas tarefas propostas (Lourenço & Paiva, 2010). A introdução sistemática destas estratégias permitiu observar um aumento da participação oral, maior adesão às atividades e uma redução progressiva dos comportamentos de desatenção, sobretudo nos momentos iniciais das aulas, funcionando como um elemento facilitador da transição para tarefas de maior complexidade.

No entanto, a implementação destas estratégias não esteve isenta de dificuldades. Numa fase inicial, a gestão do entusiasmo gerado revelou-se desafiante, exigindo ajustes ao nível do tempo dedicado às atividades motivacionais e da clarificação das regras de participação, de modo a evitar a dispersão e garantir a intencionalidade pedagógica das propostas. Este processo evidenciou a necessidade de equilibrar a componente lúdica com a estruturação das aprendizagens, reforçando a importância da regulação contínua da prática.

Neste percurso, o apoio dos professores cooperantes, da colega de estágio e dos supervisores revelou-se fundamental, permitindo a análise crítica das estratégias implementadas e a introdução de ajustamentos progressivos. Tal como refere Roldão

(2007, citado por Ferreira, 2013), o trabalho colaborativo constitui um fator central no desenvolvimento profissional docente, potenciando a construção de saberes partilhados e a melhoria sustentada da prática pedagógica.

A experiência permitiu, assim, compreender que a motivação não resulta apenas da introdução de estratégias atrativas, mas da sua integração intencional no processo de ensino e aprendizagem, ajustada às características do grupo e acompanhada por uma reflexão crítica contínua sobre os seus efeitos e limitações.

No modelo de desenvolvimento profissional proposto por Shulman e Shulman (2004), a dimensão da compreensão refere-se ao domínio integrado do conhecimento científico, pedagógico e didático que sustenta a ação docente. No contexto da Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico, esta dimensão manifestou-se de forma particularmente evidente nos processos de planificação e tomada de decisão pedagógica, orientados pela análise das características do grupo e dos objetivos curriculares a alcançar.

A planificação do ensino foi encarada como um instrumento estruturante da prática pedagógica, permitindo antecipar dificuldades, definir estratégias diferenciadas e organizar sequências de aprendizagem coerentes. Tal como defende Barroso (2013), planificar implica tomar decisões fundamentadas antes da ação, com base no conhecimento do currículo e dos alunos. As planificações semanais realizadas (cf. Anexo 2) refletem esta intencionalidade, evidenciando a articulação entre os conteúdos programáticos, as metodologias utilizadas e os ritmos de aprendizagem dos alunos.

A observação sistemática assumiu um papel central neste processo, funcionando como suporte à tomada de decisões pedagógicas. Através da observação contínua das interações em sala de aula, da participação dos alunos e das dificuldades manifestadas na realização das tarefas, foi possível identificar necessidades específicas e ajustar a intervenção. Por exemplo, em situações em que se verificaram dificuldades persistentes na compreensão de determinados conteúdos, procedeu-se à reformulação das estratégias inicialmente previstas, privilegiando atividades mais concretas e manipulativas. Esta prática encontra-se alinhada com a perspetiva de Aranha (2007), que sublinha a observação como competência essencial do professor, na medida em que sustenta decisões pedagógicas contextualizadas e fundamentadas.

Em particular, a situação de um aluno que evidenciava dificuldades persistentes na realização de tarefas de leitura e escrita tornou visíveis os limites das estratégias inicialmente previstas. Apesar de se ter procurado ajustar o ritmo das atividades e prestar apoio pontual durante o trabalho autónomo, estas medidas revelaram-se insuficientes para promover um envolvimento efetivo e sustentado nas tarefas propostas. Esta constatação exigiu uma reformulação da intervenção pedagógica, implicando a fragmentação das tarefas, a diversificação dos materiais utilizados e um acompanhamento mais sistemático. Contudo, esta opção levantou questões pedagógicas e éticas relacionadas com a equidade e a gestão do grupo, nomeadamente no equilíbrio entre a atenção individualizada e a necessidade de garantir condições de aprendizagem para todos os alunos. Este episódio contribuiu para uma compreensão mais situada da diferenciação pedagógica no 1.º CEB, evidenciando-a como um processo exigente, marcado por ajustamentos sucessivos e decisões nem sempre lineares.

Este processo contribuiu para uma compreensão mais aprofundada da importância da planificação como prática flexível e dinâmica, que não se esgota no momento prévio à ação, mas se constrói e reconstrói continuamente a partir da análise do impacto das decisões tomadas.

A prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB caracterizou-se pela implementação de estratégias diversificadas e ajustadas ao grupo, pela gestão intencional da comunicação em sala de aula e pela promoção de um ambiente inclusivo e colaborativo. Procurou-se assegurar a clareza das instruções, utilizando uma linguagem acessível aos alunos, complementada pela introdução gradual de terminologia científica adequada, com o objetivo de promover o enriquecimento do vocabulário e a compreensão conceptual dos conteúdos.

A integração das tecnologias educativas constituiu um dos eixos da prática pedagógica, assumindo um papel relevante na dinamização das aulas e no envolvimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, conforme ilustrado na Figura 2. O recurso a ferramentas digitais permitiu diversificar os estímulos apresentados, apoiar a visualização de conteúdos abstratos e fomentar uma maior participação dos alunos, sobretudo daqueles que revelavam menor envolvimento em estratégias mais tradicionais.

A utilização destes recursos não foi, contudo, encarada como um fim em si mesma, mas como um meio ao serviço dos objetivos de aprendizagem. Em determinados momentos, foi necessário reajustar a sua utilização, quer por limitações técnicas, quer pela necessidade de assegurar que o foco permanecia nos conteúdos e não apenas no recurso tecnológico. Esta análise crítica permitiu compreender a importância de uma integração pedagógica consciente das tecnologias, articulada com a planificação e a regulação das aprendizagens.

A regulação das aprendizagens assumiu-se como um processo contínuo de análise e ajustamento da prática pedagógica, essencial para a melhoria do ensino e para o progresso dos alunos (Ministério da Educação, 2018). Através da observação das respostas dos alunos às tarefas propostas, do acompanhamento individual e da reformulação de estratégias em tempo real, foi possível introduzir ajustamentos que favoreceram a compreensão e a consolidação das aprendizagens. Em situações imprevistas, a improvisação pedagógica revelou-se uma competência relevante, permitindo transformar dificuldades emergentes em oportunidades educativas.

Um dos desafios mais significativos ao nível da gestão do comportamento prendeu-se com o acompanhamento de um aluno que revelava dificuldades persistentes de autorregulação emocional, manifestadas através de episódios de agitação, choro frequente e dificuldade em manter a atenção durante os momentos de trabalho em grande grupo. Numa fase inicial, a resposta pedagógica centrou-se sobretudo em chamadas de atenção verbais e no reforço das regras de funcionamento da sala de aula, procurando minimizar a perturbação do grupo e assegurar a continuidade das atividades. Contudo, esta abordagem revelou-se pouco eficaz, contribuindo para o aumento da frustração do aluno e para a repetição dos comportamentos desajustados. Face a esta situação, tornou-se necessário rever a intervenção, optando por estratégias de carácter mais preventivo e regulador, como a antecipação das tarefas, a introdução de pausas breves de movimento e a atribuição de responsabilidades específicas, de modo a promover o envolvimento positivo do aluno. A análise deste episódio permitiu compreender que a gestão do comportamento no 1.º CEB exige uma leitura contextualizada das necessidades individuais, a flexibilização das respostas pedagógicas e uma reflexão contínua sobre o impacto das decisões tomadas na dinâmica do grupo e no bem-estar dos alunos.

Importa reconhecer que a estratégia inicialmente adotada revelou-se inadequada, não apenas pela sua eficácia limitada, mas por assentar numa leitura simplificada da situação educativa. A minha intervenção encontrava-se excessivamente centrada na gestão imediata do comportamento e na manutenção do funcionamento da aula, negligenciando dimensões emocionais e relacionais que se revelaram determinantes para a autorregulação do aluno. Este reconhecimento constituiu um momento significativo de aprendizagem profissional, ao evidenciar a necessidade de uma abordagem mais integrada, preventiva e relacional, ajustada às características individuais dos alunos e ao contexto específico da sala de aula.

A interdisciplinaridade constituiu igualmente um princípio orientador da prática, promovendo uma abordagem integrada dos conteúdos e favorecendo a construção de aprendizagens mais contextualizadas. Tal como referem Souza et al. (2005), a articulação entre diferentes áreas do saber contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e para uma compreensão mais global da realidade. A integração de conteúdos de diferentes disciplinas permitiu reforçar a coerência das aprendizagens e aumentar o envolvimento dos alunos, ao estabelecer ligações significativas entre os conhecimentos adquiridos.

Em síntese, a articulação entre compreensão pedagógica, prática e regulação revelou-se determinante para o desenvolvimento de uma intervenção docente intencional e ajustada, evidenciando um progresso significativo na capacidade de analisar, decidir e reformular a ação pedagógica à luz dos efeitos observados nos alunos.

A reflexão sistemática sobre a prática constituiu um eixo transversal ao estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico, assumindo-se como um instrumento central de aprendizagem profissional. Esta dimensão foi operacionalizada através das reflexões semanais (cf. Anexo 1), do diálogo contínuo com os professores cooperantes e supervisores e da análise crítica das situações vivenciadas em contexto de sala de aula. Tal como defende Reis (2006), a reflexão crítica permite ao docente analisar a sua ação, questionar decisões tomadas e introduzir ajustamentos fundamentados, contribuindo para o aperfeiçoamento contínuo da prática.

Ao longo do estágio, a reflexão não se limitou a um exercício descritivo das atividades realizadas, mas incidiu sobretudo sobre a análise dos efeitos das decisões

pedagógicas nos alunos. Por exemplo, em situações em que determinadas estratégias inicialmente planejadas não produziram o envolvimento esperado, procedeu-se à sua reformulação, ajustando a organização da aula, os recursos utilizados ou o ritmo das atividades. Este processo evidenciou a importância de uma reflexão situada, ancorada em evidências observáveis, como a participação dos alunos, a qualidade das interações e a realização das tarefas propostas.

Esta prática reflexiva contribuiu para o desenvolvimento progressivo da autonomia profissional, permitindo uma tomada de decisão mais consciente e fundamentada. Em consonância com o modelo de Shulman e Shulman (2004), a reflexão assumiu um papel central na articulação entre compreensão, prática e desenvolvimento profissional, favorecendo a construção de uma identidade docente crítica e responsável. Reconhece-se, contudo, que este processo implicou desafios, nomeadamente a necessidade de gerir o tempo disponível para refletir em profundidade sobre todas as situações vividas, o que reforça a importância de consolidar esta competência ao longo do percurso profissional futuro.

A participação na vida da escola e a relação com a comunidade educativa constituem dimensões fundamentais do desempenho docente, conforme preconizado pelos Padrões de Desempenho Docente. Durante o estágio no 1.º CEB, a participação na dinâmica escolar concretizou-se sobretudo através da colaboração com os docentes, assistentes operacionais e restantes elementos da comunidade educativa, contribuindo para a construção de um clima de cooperação e apoio mútuo.

No que respeita à relação com as famílias, reconheceram-se limitações na sua participação ativa no processo educativo, decorrentes quer de constrangimentos organizacionais, quer da própria dinâmica institucional. Apesar dessas limitações, tornou-se evidente a importância da parceria escola-família para o desenvolvimento integral dos alunos, tal como sublinhado por Alarcão (2006). Esta constatação levou à reflexão sobre a necessidade de, futuramente, investir em estratégias de comunicação e envolvimento mais sistemáticas, ajustadas às características das famílias e ao contexto escolar.

A dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida esteve igualmente presente ao longo do estágio, traduzindo-se na integração dos conhecimentos adquiridos no mestrado, na abertura ao feedback dos supervisores e professores

cooperantes e na capacidade de reformular práticas a partir desse feedback. Esta postura evidenciou a consciência de que a docência exige uma aprendizagem contínua e uma atualização permanente de saberes, de modo a responder adequadamente a contextos educativos diversos e em constante transformação.

Em síntese, a prática desenvolvida no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico evidencia um percurso formativo progressivo, sustentado na articulação entre valores profissionais, motivação pedagógica, conhecimento científico, intervenção intencional e reflexão crítica. A mobilização dos Padrões de Desempenho Docente, em conjugação com o modelo de Shulman e Shulman (2004), permite afirmar que o desenvolvimento das competências docentes ocorreu de forma integrada e consciente, refletindo uma prática pedagógica ética, reflexiva e centrada no aluno, compatível com as exigências de um relatório final de mestrado.

1.1. Síntese crítica do contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A análise das competências desenvolvidas no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico permite concluir que a Prática de Ensino Supervisionada constituiu um espaço privilegiado de consolidação de saberes profissionais e de desenvolvimento de uma postura docente progressivamente mais consciente, reflexiva e fundamentada. A experiência vivida evidenciou a complexidade da ação pedagógica neste nível de ensino, marcada pela necessidade de articular exigências curriculares formais, gestão do grupo, diversidade de ritmos de aprendizagem e promoção do envolvimento ativo dos alunos.

A mobilização dos Padrões de Desempenho Docente (Despacho n.º 16034/2010) e do modelo de Shulman e Shulman (2004) permitiu uma leitura integrada da prática, evidenciando a interdependência entre visão profissional, motivação pedagógica, conhecimento didático, prática educativa e reflexão crítica. As estratégias motivacionais implementadas (Figura 1), a integração intencional das tecnologias educativas (Figura 2), bem como os processos de planificação, regulação e adaptação das práticas, constituíram evidências concretas da capacidade de transformar

conhecimento científico em ação pedagógica ajustada ao contexto e às características dos alunos.

Simultaneamente, este percurso revelou limites e desafios próprios do 1.º CEB, nomeadamente ao nível da gestão do comportamento, da diferenciação pedagógica em contextos de maior heterogeneidade e da conciliação entre tempo curricular, avaliação e necessidades individuais dos alunos. A reflexão sobre estas dificuldades permitiu compreender que o desenvolvimento profissional docente não se constrói num registo linear ou isento de tensões, mas através da análise crítica das decisões tomadas, da identificação do impacto das práticas e da reformulação contínua da ação pedagógica.

Reconhece-se, contudo, que a consolidação destas competências se encontra ainda em construção, exigindo maior segurança na tomada de decisões pedagógicas em contextos marcados por elevada heterogeneidade, imprevisibilidade comportamental e pressão curricular, constituindo um desafio central no percurso profissional futuro.

Neste sentido, a experiência no 1.º Ciclo do Ensino Básico contribuiu de forma decisiva para o fortalecimento da identidade profissional docente, reforçando a consciência da responsabilidade ética e social do professor e da importância de uma prática pedagógica intencional, fundamentada e reflexiva. Esta base revelou-se determinante para a transição para o contexto da Educação Pré-Escolar, onde a centralidade da criança, a flexibilidade pedagógica e a valorização do ambiente educativo assumem contornos distintos, mas complementares, permitindo uma leitura articulada e coerente do desenvolvimento profissional ao longo das duas valências.

2. Na Educação Pré-Escolar

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Educação Pré-Escolar constituiu uma etapa estruturante na consolidação da identidade profissional enquanto educadora de infância, ao possibilitar a vivência de uma pedagogia centrada na criança, no brincar, na participação ativa e na construção de aprendizagens significativas. A análise que se segue articula os Padrões de Desempenho Docente (Despacho n.º 16034/2010), as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 2016) e o modelo de desenvolvimento profissional de Shulman e Shulman (2004), permitindo

uma leitura integrada da prática que relaciona visão, motivação, compreensão, prática e reflexão.

Os Padrões de Desempenho Docente constituem um referencial nacional que define os saberes, competências e atitudes essenciais ao exercício profissional, organizando-se em quatro dimensões: (i) profissional, social e ética; (ii) desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; (iii) participação na escola e relação com a comunidade educativa; e (iv) desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida (Despacho n.º 16034/2010). No contexto da Educação Pré-Escolar, estas dimensões concretizam-se numa intervenção pedagógica fortemente ancorada na observação, na organização intencional do ambiente educativo e na valorização da participação da criança como princípio curricular estruturante (Ministério da Educação, 2016).

A visão pedagógica que orientou a prática em Educação Pré-Escolar reconhece a criança como sujeito competente, ativo e capaz de participar na construção do seu próprio percurso de aprendizagem. Esta conceção traduziu-se na valorização da autonomia, da curiosidade, da exploração e da tomada de decisão pelas crianças no quotidiano educativo, em consonância com os princípios das OCEPE (Ministério da Educação, 2016), que defendem uma pedagogia participativa, promotora do bem-estar, da inclusão e da aprendizagem ativa.

Esta visão não se limitou a um posicionamento conceptual, tendo implicações diretas nas decisões pedagógicas tomadas. Concretamente, a organização do ambiente educativo em áreas de interesse acessíveis, a possibilidade de escolha das atividades durante os momentos de trabalho autónomo e a incorporação sistemática das ideias e propostas das crianças na planificação constituíram estratégias intencionais para promover o envolvimento ativo e o sentimento de pertença ao grupo. A observação das interações e das escolhas das crianças permitiu identificar níveis crescentes de autonomia, iniciativa e responsabilidade, particularmente visíveis na gestão dos materiais, na persistência face aos desafios e na cooperação entre pares.

Do ponto de vista ético e profissional, procurou-se assumir uma postura de escuta ativa, respeito e valorização da diversidade, tanto nas interações com as crianças como na relação com as famílias e com a equipa educativa. Este compromisso ético revelou-se particularmente relevante em situações que exigiram decisões sensíveis, nomeadamente na adaptação de propostas pedagógicas a crianças com necessidades

específicas, garantindo a sua participação sem estigmatização e respeitando o princípio do superior interesse da criança (Despacho n.º 16034/2010).

A análise à luz dos indicadores desta dimensão permite sustentar uma apreciação positiva do compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional, bem como com a promoção do desenvolvimento pessoal, social e cívico das crianças. Estas evidências encontram-se refletidas nas planificações semanais (cf. Anexo 3), no trabalho colaborativo com a educadora cooperante e com a equipa educativa, e na capacidade de ajustar práticas em função da observação contínua do grupo. Reconhece-se, contudo, que este processo implicou desafios, exigindo um exercício permanente de autorregulação e reflexão crítica, essencial ao desenvolvimento profissional em contexto de Educação Pré-Escolar.

A motivação profissional, entendida como a capacidade de persistir, ajustar estratégias e manter o compromisso com o sucesso educativo de todas as crianças, foi particularmente mobilizada em situações que exigiram decisões pedagógicas diferenciadas e eticamente fundamentadas. Ao longo do estágio, emergiram contextos em que a participação plena de todas as crianças implicou a reformulação intencional das propostas, de modo a garantir equidade no acesso às aprendizagens, sem comprometer a dinâmica do grupo.

Um exemplo significativo desta postura ocorreu na atividade desenvolvida no âmbito do Dia Mundial da Terra, intitulada “O Robot DOC, Salva o Planeta Terra” (Figura 3

Figura 3. Atividade “O Robot Doc, Salva o Planeta Terra”



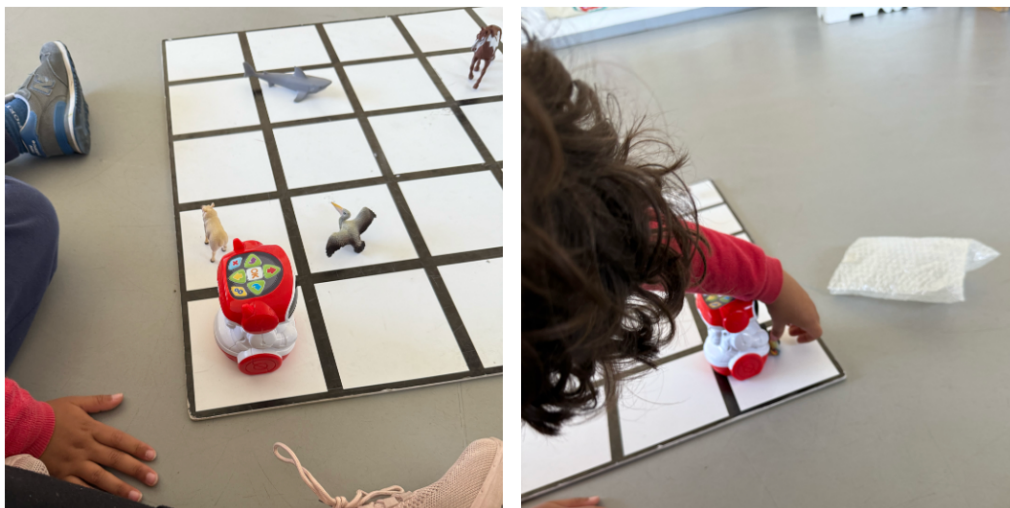
Fonte: Elaboração própria

Nesta proposta, as crianças eram desafiadas a programar o robô para responder a diferentes situações relacionadas com comportamentos ambientalmente responsáveis, como a correta separação de resíduos ou o uso consciente da água. O objetivo pedagógico centrava-se no desenvolvimento do pensamento lógico, da resolução de problemas e da consciência ambiental, promovendo simultaneamente a autonomia e a cooperação.

Durante a implementação da atividade, observou-se que uma das crianças apresentava dificuldades persistentes na compreensão da tarefa e na execução da programação do robô, o que se traduzia em frustração, diminuição do envolvimento e afastamento progressivo da atividade. Face a esta situação, colocou-se o dilema pedagógico de como apoiar a criança sem a expor ou diferenciar de forma estigmatizante, garantindo simultaneamente a continuidade da proposta para o restante grupo.

A decisão pedagógica consistiu na adaptação do recurso, através da criação de um tapete alternativo com imagens de animais, um interesse manifestamente significativo para a criança, mantendo a lógica da programação, mas ajustando o nível de complexidade da tarefa (Figura 4).

Figura 4. Atividade “O Robot Doc, Salva o Planeta Terra” - Adaptada



Fonte: Elaboração própria

Esta adaptação permitiu alinhar a proposta com as competências atuais da criança, preservando o desafio cognitivo e promovendo a sua participação ativa.

A eficácia desta decisão foi evidenciada por indicadores observáveis, nomeadamente o aumento do tempo de envolvimento na atividade, a realização autónoma das sequências de programação e a expressão verbal de entusiasmo durante a interação com o robô. Paralelamente, verificou-se uma melhoria na autoestima da criança, que passou a solicitar novas oportunidades para participar na atividade, evidenciando um impacto positivo ao nível motivacional e emocional.

Este episódio constituiu uma experiência formativa relevante, reforçando a compreensão de que a diferenciação pedagógica em Educação Pré-Escolar não se limita à simplificação das tarefas, mas implica uma análise cuidada dos interesses, das competências e das necessidades de cada criança, bem como uma reflexão ética sobre os efeitos das decisões pedagógicas no grupo. Reconhece-se, contudo, que este tipo de adaptação exige tempo, preparação de materiais alternativos e uma gestão atenta do grupo, constituindo um desafio real em contextos com elevada heterogeneidade.

A valorização dos saberes, interesses e experiências das crianças foi igualmente promovida ao longo do estágio, ainda que não através de atividades especificamente orientadas para a diversidade cultural familiar. Esta valorização concretizou-se na integração sistemática das ideias das crianças na planificação, na utilização de planificações centradas numa criança específica (cf. Anexo 4) e na concretização de propostas emergentes dos diários de grupo, reforçando a participação, o sentimento de pertença e a responsabilização no processo educativo.

No modelo de Shulman e Shulman (2004), a compreensão corresponde à mobilização integrada do conhecimento científico, pedagógico e didático que sustenta as decisões profissionais do educador. No contexto da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar, esta dimensão evidenciou-se na planificação intencional das experiências de aprendizagem, articulando os interesses emergentes do grupo com os objetivos definidos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 2016).

Ao longo do estágio, a planificação foi assumida como um instrumento central de intencionalidade pedagógica, permitindo organizar tempos, espaços e materiais, bem como antecipar estratégias de acompanhamento e regulação das aprendizagens. Esta abordagem implicou uma leitura contínua do grupo, baseada na observação sistemática, que sustentou decisões relativas à seleção das propostas, ao grau de

complexidade das tarefas e à necessidade de adaptação às características individuais das crianças.

A avaliação foi concebida de forma integrada e formativa, recorrendo a diferentes momentos e modalidades, observação direta, registos gráficos das crianças, diálogo em grande grupo e análise das produções, com vista ao diagnóstico das aprendizagens, à regulação da intervenção e à valorização dos progressos individuais e coletivos. Esta prática avaliativa permitiu ajustar as propostas pedagógicas de forma contínua, em coerência com uma perspetiva inclusiva e centrada na criança, tal como preconizado pelas OCEPE (Ministério da Educação, 2016).

A prática didático-pedagógica concretizou-se numa utilização diversificada e intencional dos espaços e materiais, reconhecendo o ambiente educativo como mediador das aprendizagens e elemento estruturante do currículo. A seleção dos espaços não foi neutra, mas orientada por objetivos pedagógicos específicos, procurando garantir simultaneamente segurança, desafio e envolvimento ativo.

A utilização frequente do espaço exterior, nomeadamente em percursos motores, pinturas com bolas de sabão, tabuleiros sensoriais e exploração de materiais naturais, permitiu responder à necessidade de movimento, exploração sensorial e aprendizagem experiencial, particularmente relevante para crianças com maiores dificuldades de autorregulação. A sala polivalente foi mobilizada de forma intencional para atividades que exigiam reorganização espacial, como leituras dramatizadas, jogos a pares com recurso ao projetor (por exemplo, *Bingo geométrico*) e experiências científicas, entre as quais se destaca “*A influência da luz e da água na germinação das plantas*”. Estas opções permitiram diversificar contextos de aprendizagem e observar um aumento do envolvimento, da curiosidade e da participação das crianças.

A participação ativa do grupo foi promovida de forma transversal, quer nos momentos de reunião e partilha, quer nas dinâmicas de pré e pós-leitura, bem como na apresentação das produções ao grupo. A afixação sistemática dos trabalhos na sala e noutros espaços do jardim de infância contribuiu para o reconhecimento das aprendizagens realizadas e para o reforço do sentimento de pertença, criando um ambiente emocionalmente seguro e valorizador da expressão individual.

Destaca-se igualmente a dinamização de atividades exploratórias, criativas e experimentais, frequentemente acompanhadas por registos elaborados pelas próprias

crianças. Estes registros constituíram indicadores relevantes de aprendizagem, permitindo observar a evolução da capacidade de observação, de verbalização e de construção de significado. A atividade “Cinema no Polivalente” constitui um exemplo integrador desta abordagem (Figura 5), na medida em que a recriação de uma situação real, compra de bilhetes, escolha do lugar por número e aquisição de pipocas, permitiu articular o faz-de-conta com o desenvolvimento da autonomia, competências sociais e noções matemáticas, promovendo aprendizagens simbólicas e cooperativas.

Figura 5. Mural que resultou da participação das famílias



Fonte: Elaboração própria

No domínio da sustentabilidade, as propostas implementadas, construção de instrumentos musicais com materiais recicláveis, reutilização de materiais na área da “fábrica” e desafios do *Robot DOC* relacionados com reciclagem e uso eficiente da água, possibilitaram a abordagem de conceitos ambientais através de experiências concretas e contextualizadas. Observou-se que as crianças passaram a verbalizar comportamentos ambientalmente responsáveis no quotidiano, evidenciando a transferência das aprendizagens para situações do dia a dia. Esta abordagem encontra correspondência com as OCEPE (Ministério da Educação 2016), ao defenderem o desenvolvimento de atitudes de responsabilidade partilhada e de cidadania ambiental desde a infância.

Reconhece-se, contudo, que a implementação destas experiências implicou desafios ao nível da gestão do tempo e da organização dos materiais, exigindo uma planificação cuidada e uma monitorização constante para garantir a segurança e o

envolvimento equitativo de todas as crianças. Estes desafios constituíram oportunidades de aprendizagem profissional, reforçando a importância da flexibilidade e da reflexão contínua na prática educativa.

A reflexão, enquanto eixo estruturante do desenvolvimento profissional no modelo de Shulman e Shulman (2004), esteve presente de forma sistemática ao longo da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar, sustentada em registos regulares, feedback das supervisoras e da educadora cooperante, bem como no diálogo profissional com pares e equipa educativa. Esta prática reflexiva permitiu não apenas analisar a ação desenvolvida, mas sobretudo reajustar estratégias e consolidar competências profissionais de forma progressiva e consciente.

Um exemplo concreto de reflexão sobre a ação foi a introdução da ampulheta nos momentos de acolhimento e comunicação em grande grupo. Inicialmente, verificou-se dificuldade na gestão do tempo das partilhas, traduzida em intervenções muito prolongadas por parte de algumas crianças e na consequente perda de atenção do grupo. Face a esta situação-problema, optou-se pela introdução de um recurso visual que tornasse o tempo de intervenção perceptível para as crianças.

A decisão de recorrer à ampulheta foi fundamentada na necessidade de promover autorregulação, equidade na participação e respeito pelo tempo do outro. Numa fase inicial, algumas crianças interpretaram o instrumento como um elemento de pressão, o que exigiu uma clarificação explícita do seu sentido pedagógico e a negociação de regras de utilização com o grupo. Após este momento de mediação, observou-se uma melhoria gradual na organização das partilhas, maior capacidade de síntese nas intervenções e uma gestão mais equilibrada do tempo coletivo.

Este processo evidencia a capacidade de identificar um problema real da prática, implementar uma estratégia ajustada, avaliar os seus efeitos e proceder a reajustes, traduzindo desenvolvimento profissional sustentado na reflexão crítica. Reconhece-se, contudo, que a eficácia da estratégia não foi imediata nem uniforme, exigindo acompanhamento contínuo e adaptação às características individuais das crianças, o que reforça a importância da flexibilidade e da reflexão permanente na prática educativa.

A observação durante a brincadeira livre assumiu-se igualmente como uma estratégia avaliativa relevante, permitindo recolher informação genuína sobre o desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social das crianças, bem como sobre as

suas escolhas, criatividade, resolução de conflitos e modos de interação. Esta observação, aliada à escuta sensível, sustentou decisões pedagógicas mais coerentes com os interesses e necessidades do grupo, contribuindo para a regulação das rotinas e para a construção de intervenções mais ajustadas e significativas.

No âmbito da dimensão da participação na escola e da relação com a comunidade educativa, destaca-se o trabalho colaborativo desenvolvido com a colega estagiária da sala contígua, com a equipa educativa e com as assistentes de ação educativa. Esta colaboração concretizou-se na realização de atividades conjuntas, tais como sessões de cinema, saídas à mata, danças e jogos tradicionais, bem como na partilha regular de materiais e experiências pedagógicas. Estas práticas favoreceram a construção de uma intervenção educativa mais coerente e articulada, reforçando o sentido de pertença à comunidade escolar.

Assume particular relevância o projeto de envolvimento das famílias, concebido com o objetivo de fortalecer a relação escola–família e valorizar vivências intergeracionais. As famílias foram convidadas a dinamizar jogos tradicionais da sua infância, culminando na construção de um mural ilustrativo da participação ativa das mesmas (Figura 6).

Figura 6. *Atividade “Cinema no Polivalente”*



Fonte: Elaboração própria

Esta iniciativa permitiu às crianças reconhecer a diversidade de experiências familiares, valorizar saberes transmitidos entre gerações e reforçar a ligação entre os contextos educativo e familiar.

Para além deste projeto, a abertura à comunidade foi visível em iniciativas como visitas externas (PSP, APCV, Regimento de Infantaria n.º 14), atividades dinamizadas por familiares e saídas culturais, nomeadamente ao cinema. Estas experiências contribuíram para aprendizagens contextualizadas e socialmente significativas, promovendo a compreensão do meio envolvente e o desenvolvimento de competências sociais e cívicas.

Reconhece-se, contudo, que o envolvimento das famílias não foi homogéneo, tendo existido diferenças ao nível da disponibilidade e participação, o que constitui uma limitação do projeto e um desafio a considerar em futuras intervenções. Esta constatação reforça a necessidade de diversificar estratégias de comunicação e envolvimento, de modo a promover uma participação mais equitativa e inclusiva.

Em síntese, a Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar configurou-se como um processo formativo integrado, no qual se articularam valores profissionais (visão), compromisso (motivação), conhecimento (compreensão), intervenção pedagógica (prática) e análise crítica (reflexão). A leitura à luz dos Padrões de Desempenho Docente (Despacho n.º 16034/2010), das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) e do modelo de Shulman e Shulman (2004) evidencia um desenvolvimento profissional progressivo, sustentado numa prática intencional, inclusiva e centrada na criança, com mobilização consistente de estratégias de diferenciação, regulação pedagógica e participação da comunidade educativa.

2.1. Síntese crítica da prática em Educação Pré-Escolar

A análise crítica das competências desenvolvidas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar evidencia um percurso formativo progressivo, sustentado na articulação entre conhecimento científico, ação pedagógica e reflexão crítica. A prática desenvolvida revelou uma apropriação consciente dos referenciais curriculares e profissionais, traduzida numa intervenção pedagógica intencional, ética e centrada na criança.

A mobilização dos Padrões de Desempenho Docente permitiu enquadrar a prática de forma estruturada, evidenciando o compromisso com a dimensão profissional, social e ética, a promoção de aprendizagens significativas, a participação ativa na vida da escola e a assunção da formação ao longo da vida como princípio orientador da ação educativa. Em particular, a atenção à inclusão, à diferenciação pedagógica e à construção de ambientes educativos seguros e participativos revelou-se transversal à intervenção desenvolvida.

A leitura da prática à luz do modelo de desenvolvimento profissional de Shulman e Shulman (2004) possibilita identificar uma articulação consistente entre visão pedagógica, motivação, compreensão, prática e reflexão. A visão da criança como sujeito competente orientou decisões pedagógicas ajustadas aos interesses e necessidades do grupo; a motivação manifestou-se na persistência face a desafios reais, como a adaptação de propostas e a regulação de rotinas, a compreensão traduziu-se na planificação intencional e fundamentada; a prática evidenciou-se na gestão do ambiente educativo e na criação de experiências significativas; e a reflexão assumiu-se como motor de reajuste e aprendizagem profissional.

A análise crítica permite igualmente reconhecer limites e desafios inerentes à prática, nomeadamente a necessidade de mediação contínua na implementação de estratégias de regulação, como a utilização da ampulheta, e as dificuldades associadas ao envolvimento equitativo das famílias. A assunção destes constrangimentos constitui um elemento central do desenvolvimento profissional, na medida em que evidencia capacidade de problematização da prática e abertura à melhoria contínua.

Reconhece-se, ainda assim, que o aprofundamento destas competências exige continuidade de prática e reflexão em contextos diversificados, reforçando a importância da formação ao longo da vida enquanto eixo estruturante do desenvolvimento profissional docente.

Em síntese, a Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar contribuiu de forma decisiva para a construção da identidade profissional docente, consolidando competências ao nível da observação, da planificação, da gestão do grupo, da diferenciação pedagógica e da reflexão crítica. Este percurso evidencia uma profissional em formação capaz de analisar a sua prática de forma fundamentada, reconhecer os seus limites e projetar ajustamentos futuros, em consonância com as

exigências da formação de segundo ciclo e com uma concepção de educação comprometida com a qualidade, a inclusão e o desenvolvimento integral da criança.

PARTE II Trabalho de Investigação

Nota Introdutória

A sala de aula constitui um espaço pedagógico central, cuja gestão se concretiza de forma integrada nas dimensões do tempo, do espaço e das interações, assumindo um papel determinante no processo de ensino e aprendizagem. Enquanto contexto onde crianças e alunos passam uma parte significativa do seu quotidiano, a organização do espaço físico influencia não apenas a eficácia das práticas pedagógicas, mas também o bem-estar, a motivação, a participação e o envolvimento ativo no processo de aprendizagem. Uma organização intencional e ajustada do espaço pode favorecer a concentração, a interação e a construção de aprendizagens significativas, enquanto uma gestão pouco refletida poderá gerar desmotivação, frustração e dificuldades de participação (Borges, 2019).

Neste sentido, a sala de aula ultrapassa a conceção de espaço meramente funcional ou neutro, assumindo-se como um ambiente educativo com impacto direto nas experiências vividas pelas crianças e alunos. Quando o ambiente promove segurança emocional, conforto e estímulo à participação, contribui positivamente para o desenvolvimento global, reforçando o papel do espaço enquanto elemento estruturante da ação pedagógica.

A compreensão do ambiente educativo pode ser aprofundada à luz da teoria dos sistemas ecológicos do desenvolvimento humano, proposta por Bronfenbrenner (1986), que concebe o desenvolvimento como resultado de uma interação dinâmica e contínua entre o indivíduo e os múltiplos contextos em que se insere. Nesta perspetiva, o ambiente não é um mero cenário, mas um sistema relacional que influencia e é influenciado pela ação da criança. Esta leitura encontra correspondência nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), ao sublinharem que a organização do ambiente educativo deve integrar a gestão dos espaços, do tempo e das interações, numa lógica sistémica e intencional (Ministério da Educação, 2016).

No enquadramento normativo nacional, o Decreto-Lei n.º 241/2001 atribui ao educador de infância a responsabilidade de planejar, organizar e avaliar o ambiente educativo, reconhecendo o espaço e os materiais como recursos curriculares fundamentais. Compete ao educador estruturar o espaço de forma intencional, disponibilizar materiais diversificados e adequados, organizar o tempo de modo flexível e assegurar condições de segurança, acompanhamento e bem-estar. Este

enquadramento evidencia o papel central do ambiente educativo na promoção de aprendizagens integradas e significativas.

Do ponto de vista pedagógico, Formosinho e Gâmbôa (2011) destacam a importância de uma organização flexível do espaço, ajustada às características do grupo, como condição para o desenvolvimento da autonomia, da cooperação e da participação ativa durante o brincar e as aprendizagens. A possibilidade de apropriação do espaço pelas crianças favorece escolhas, usos criativos dos materiais e experiências educativas mais ricas e complexas, reforçando a concepção do ambiente como mediador do desenvolvimento.

É neste enquadramento teórico, normativo e pedagógico que se desenvolve o presente estudo qualitativo, orientado para a compreensão das percepções dos profissionais da educação relativamente ao papel do ambiente educativo. O estudo procura responder à seguinte questão de investigação:

Que percepções têm os Educadores de Infância e os Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre a influência do ambiente educativo, nomeadamente da organização do espaço físico, na aprendizagem das crianças/alunos?

Embora o ambiente educativo assuma um lugar central no currículo da Educação Pré-Escolar, sendo reconhecido como elemento estruturante do desenvolvimento integral da criança, no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico esta dimensão tende a assumir um papel mais funcional e encontra-se menos explicitamente valorizada nos documentos curriculares e na investigação nacional. Esta diferença justifica a pertinência científica do estudo, ao permitir comparar as percepções de Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB e refletir criticamente sobre a continuidade pedagógica entre níveis de ensino e sobre o potencial do espaço físico enquanto recurso educativo promotor de aprendizagens significativas.

CAPÍTULO I – Definição do Problema

1. Delimitação do Objeto de Estudo e Definição dos Objetivos

O presente estudo centra-se na análise das percepções dos/as Educadores/as de Infância e dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico relativamente à influência da organização do espaço físico no ambiente educativo e no desenvolvimento das aprendizagens das crianças/alunos. O objeto de estudo delimita-se à compreensão dos significados atribuídos por estes profissionais ao espaço educativo, bem como às decisões pedagógicas subjacentes à sua conceção, planificação e organização, procurando identificar se tais decisões decorrem predominantemente de orientações institucionais ou da autonomia profissional.

Paralelamente, o estudo explora as percepções dos/as Educadores/as de Infância e dos Professores do 1.º CEB relativamente ao envolvimento das crianças/alunos na construção do ambiente educativo, com particular enfoque na sua participação ativa na organização do espaço físico, enquanto dimensão associada à promoção da autonomia, do sentido de pertença e do envolvimento nas aprendizagens.

De forma mais específica, o estudo orienta-se pelos seguintes objetivos:

- ✓ Compreender de que forma os/as Educadores/as de Infância e os Professores do 1.º CEB percecionam a relação entre o ambiente educativo, nomeadamente a organização do espaço físico, e o desenvolvimento das aprendizagens das crianças/alunos;
- ✓ Analisar os critérios e estratégias mobilizados pelos/as Educadores/as e Professores na planificação e organização dos espaços educativos;
- ✓ Averiguar se a organização do espaço resulta predominantemente de orientações institucionais previamente definidas ou da autonomia pedagógica dos profissionais;
- ✓ Compreender a perspetiva dos/as Educadores/as de Infância e dos Professores do 1.º CEB relativamente à participação das crianças/alunos na construção do ambiente educativo.

2. Justificação e Relevância do Estudo

O conceito de ambiente educativo assume diferentes significados consoante os enquadramentos teóricos e as finalidades pedagógicas que lhe são atribuídas. No âmbito do presente estudo, o ambiente educativo é entendido como um elemento estruturante do processo de ensino e aprendizagem, com implicações diretas no desenvolvimento integral das crianças/alunos, tanto na Educação Pré-Escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Diversos autores têm evidenciado a influência significativa que a organização do espaço físico exerce no desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional das crianças, bem como na construção de aprendizagens significativas (Malaguzzi, 2010; Miljak, 2009; Mlinarević, 2004). O espaço educativo, longe de constituir um elemento neutro, configura-se como um mediador das interações, das relações pedagógicas e das oportunidades de aprendizagem, contribuindo para a expressão da identidade, da autonomia e da participação ativa das crianças.

Um ambiente educativo flexível, organizado de forma intencional e enriquecido com materiais diversificados, favorece a exploração, a experimentação, a formulação de hipóteses e a reflexão, promovendo o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais, bem como o sentido de pertença ao grupo e ao espaço educativo (Miljak, 1996, 2009).

No contexto nacional, a ação dos profissionais da educação é orientada por documentos estruturantes, como o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO, 2017) e as Aprendizagens Essenciais (AE, 2018), que valorizam princípios como a inclusão, a autonomia, a flexibilidade curricular, o pensamento crítico e o bem-estar. Estes referenciais apontam para práticas pedagógicas que reconhecem a diversidade e promovem aprendizagens significativas em ambientes educativos de qualidade.

Contudo, apesar da centralidade atribuída ao ambiente educativo na Educação Pré-Escolar, esta dimensão assume um papel menos explícito e sistematizado no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, quer ao nível da investigação nacional, quer nos documentos curriculares oficiais, onde a organização do espaço surge frequentemente subordinada a uma lógica predominantemente funcional. Esta assimetria suscita a

necessidade de uma análise crítica das percepções profissionais sobre o papel do espaço educativo ao longo da transição entre níveis de ensino.

Deste modo, o presente estudo assume particular relevância científica e pedagógica ao comparar as percepções de Educadores/as de Infância e Professores do 1.º CEB, contribuindo para a reflexão sobre a continuidade pedagógica e sobre o potencial do espaço físico enquanto recurso educativo promotor de aprendizagens significativas. Pretende-se, assim, fomentar uma reflexão informada sobre práticas pedagógicas mais inclusivas, participativas e ajustadas às necessidades reais das crianças/alunos, com impacto direto na qualidade da intervenção educativa e no desenvolvimento profissional docente.

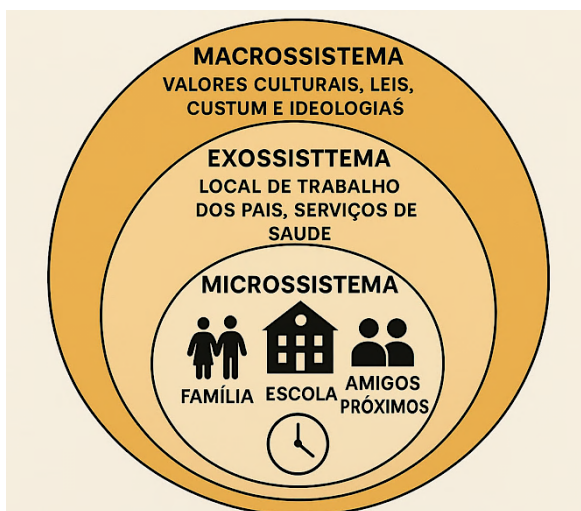
CAPÍTULO II – Revisão da Literatura

1. Organização do Ambiente e Espaço Educativo

O conceito de ambiente educativo assume uma natureza ampla e multidimensional, integrando dimensões físicas, temporais, sociais e relacionais que influenciam diretamente os processos de ensino e aprendizagem. Esta perspectiva encontra sustentação na teoria ecológica do desenvolvimento humano, proposta por Urie Bronfenbrenner, segundo a qual o desenvolvimento da criança resulta da interação dinâmica e contínua entre os diferentes contextos em que se insere (Bronfenbrenner, 1986).

De acordo com este modelo, o microsistema corresponde aos contextos de interação direta da criança, como a família, a escola e os pares, assumindo particular relevância para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. O mesossistema refere-se às inter-relações entre esses contextos, nomeadamente à articulação entre família e escola, cuja coerência influencia a qualidade das experiências educativas. O exossistema integra contextos que afetam a criança de forma indireta, enquanto o macrosistema engloba valores culturais, crenças, normas sociais e enquadramentos legais que moldam as práticas educativas. Por fim, o cronossistema traduz as mudanças e transições ao longo do tempo, influenciando o desenvolvimento individual e familiar (Bronfenbrenner, 1986), conforme ilustrado na Figura 7.

Figura 7. Teoria Ecológica dos Sistemas de Bronfenbrenner (1986)



Fonte: Elaboração própria com auxílio da Inteligência Artificial

Esta abordagem ecológica é retomada pelo Ministério da Educação (2016), ao defender uma organização do ambiente educativo de natureza sistêmica, que considere simultaneamente as características das crianças, dos adultos e dos contextos onde se inserem. Tal perspectiva reforça a necessidade de uma intervenção pedagógica contextualizada, que valorize a diversidade cultural, os saberes prévios e as interações sociais como elementos estruturantes do processo educativo.

No âmbito da organização do ambiente educativo, o espaço físico assume particular relevância, não sendo entendido apenas como um cenário onde decorrem as atividades, mas como um elemento ativo que condiciona, potencia ou limita as experiências de aprendizagem. Cardona (2007) sublinha que o sucesso do processo de ensino-aprendizagem depende, em grande medida, da forma como o trabalho educativo é planeado e da organização do ambiente onde este ocorre, influenciando a dinâmica do grupo, as interações e o tipo de atividades desenvolvidas.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 2016), o espaço educativo constitui uma dimensão central do ambiente, associando-se às oportunidades pedagógicas que oferece e à forma como apoia o desenvolvimento integral da criança. Nesta linha, Weinstein (1998) defende que os ambientes destinados às crianças devem promover a identidade pessoal, apoiar o desenvolvimento de competências, garantir segurança e confiança, proporcionar oportunidades de crescimento e equilibrar momentos de interação social com espaços de privacidade.

A perspectiva do espaço como agente pedagógico é aprofundada por Gandini (1998), ao introduzir o conceito de espaço como “terceiro educador”, reconhecendo-lhe um papel ativo no processo educativo. Para que esta função se concretize, o espaço deve ser flexível, acessível e passível de reorganização contínua, permitindo a apropriação pelas crianças e a construção de significados a partir da sua experiência. Ambientes organizados de forma acolhedora e intencional favorecem a exploração autónoma, a curiosidade, a aprendizagem ativa e o envolvimento das crianças nos contextos educativos.

Também Zabalza (1992, 1998) reforça esta visão ao considerar o espaço educativo como uma “estrutura de oportunidades”, cuja congruência com os objetivos pedagógicos e as metodologias adotadas pode facilitar ou dificultar o desenvolvimento

pessoal e a aprendizagem. O espaço, em articulação com a organização do tempo e do grupo, assume assim um papel determinante na qualidade da intervenção educativa.

Importa sublinhar que a organização do espaço educativo deve ser pensada a partir das características específicas de cada grupo de crianças. Como refere Cunha (2013), não existe um modelo único ou ideal de organização espacial, sendo o seu valor educativo determinado não apenas pela estrutura física, mas sobretudo pela adequação dos materiais, pela diversidade de propostas e pela possibilidade de experimentação, reflexão e cooperação entre as crianças. A observação atenta dos interesses, necessidades e ritmos individuais torna-se, assim, fundamental para uma organização do espaço verdadeiramente significativa.

A configuração dos espaços educativos pode variar em função dos modelos pedagógicos adotados. Na Educação Pré-Escolar, destacam-se abordagens como o High-Scope, o Movimento da Escola Moderna, a pedagogia de Reggio Emilia, o método Montessori, a pedagogia Waldorf e o trabalho de projeto, nas quais o espaço assume um papel central na promoção da autonomia e da participação ativa das crianças. Já no 1.º Ciclo do Ensino Básico, predominam frequentemente modelos mais estruturados, como o ensino expositivo ou a instrução direta, embora se observe uma crescente valorização de abordagens colaborativas e cooperativas.

Independentemente do modelo pedagógico, torna-se essencial garantir que os espaços educativos sejam flexíveis e passíveis de reorganização, permitindo ajustamentos às necessidades do grupo e integrando as sugestões das próprias crianças. Esta flexibilidade promove a participação ativa na construção do ambiente educativo e reforça o sentido de pertença, constituindo um elemento fundamental para aprendizagens significativas e inclusivas (Cunha, 2013).

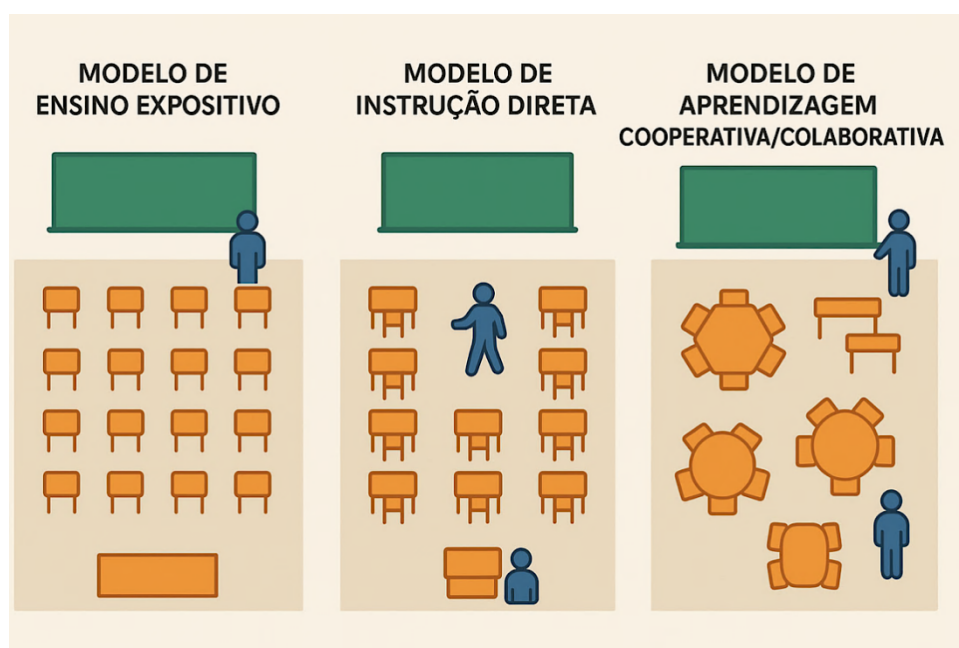
2. Importância da Organização do Espaço Físico

Compreender e aplicar esta abordagem contribui para uma organização mais eficaz e intencional do ambiente físico e, por inerência, o ambiente educativo, uma forma de promover o desenvolvimento global de todas as crianças, seja no jardim de infância, seja no 1.º CEB.

2.1. Organização do Espaço no 1.º Ciclo do Ensino Básico

No contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a organização do espaço educativo encontra-se estreitamente relacionada com os modelos pedagógicos adotados, refletindo concepções específicas sobre o papel do professor, do aluno e do processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Arends (2008), diferentes modelos de ensino implicam formas distintas de interação pedagógica, o que se traduz diretamente na disposição física da sala de aula. Conforme sistematizado por Castle e Arends (1992), estes modelos condicionam a organização do espaço e o modo como este é utilizado pedagogicamente, como ilustrado na Figura 8.

Figura 8. Organização do Espaço em Diferentes Modelos de Ensino
(Castle & Arends, 1992)



Fonte: Elaboração própria com auxílio da Inteligência Artificial

O Modelo de Ensino Expositivo caracteriza-se por uma abordagem centrada no professor enquanto principal transmissor do conhecimento, recorrendo a explicações e demonstrações estruturadas. A organização do espaço privilegia, neste modelo, a disposição das mesas em filas orientadas para o quadro, facilitando a atenção ao discurso docente, mas limitando a interação entre pares e a participação ativa dos alunos.

De forma semelhante, o Modelo de Instrução Direta assenta numa lógica estruturada, com objetivos claros, instruções explícitas e prática orientada. Embora introduza maior intencionalidade pedagógica ao nível da planificação e da avaliação, mantém frequentemente uma organização espacial próxima do modelo expositivo, favorecendo o controlo da turma e o trabalho individual. Ainda assim, admite alguma flexibilidade pontual, sobretudo durante fases de prática guiada ou trabalho em pequenos grupos.

Em contraste, o Modelo de Aprendizagem Cooperativa/Colaborativa pressupõe uma conceção ativa do aluno, valorizando a interação, a partilha de ideias e a construção conjunta do conhecimento. Neste enquadramento, a organização do espaço assume um papel central, sendo frequente a disposição das mesas em ilhas, círculos ou outras configurações que facilitem o diálogo e o trabalho cooperativo. Este modelo evidencia de forma clara a relação entre espaço físico e metodologias ativas, exigindo ambientes flexíveis e passíveis de reorganização.

Apesar da valorização crescente de abordagens colaborativas, a literatura indica que a organização do espaço no 1.º CEB continua, em muitos contextos, a refletir uma matriz tradicional de ensino. Teixeira (2014) refere que a disposição das mesas tende a reproduzir modelos históricos de escolarização, mantendo configurações espaciais semelhantes às do século XIX. Neves (2014) identifica, entre outras características persistentes, a homogeneidade etária das turmas, a centralidade da sala de aula e a rigidez dos horários escolares, fatores que condicionam a flexibilidade pedagógica e espacial.

Ainda assim, o quadro educativo contemporâneo tem vindo a integrar metodologias mais diversificadas, exigindo uma reorganização intencional dos espaços. A introdução do trabalho cooperativo, da diferenciação pedagógica e de práticas centradas no aluno implica reconhecer que a organização física da sala de aula pode potenciar, ou limitar o envolvimento, a interação social e a construção de aprendizagens significativas.

Deste modo, a organização do espaço no 1.º Ciclo do Ensino Básico não deve ser entendida como um elemento meramente funcional, mas como uma dimensão pedagógica que reflete opções didáticas, conceções de ensino e níveis de autonomia

profissional, reforçando a pertinência de analisar as percepções dos professores sobre o papel do espaço educativo, temática central do presente estudo.

2.2 Organização do Espaço na Educação Pré-Escolar

Na Educação Pré-Escolar, a organização do espaço educativo assume um papel central na ação pedagógica, sendo entendida como uma dimensão estruturante do currículo e do desenvolvimento integral da criança. Ao contrário do que sucede frequentemente no 1.º CEB, onde o espaço tende a responder prioritariamente a exigências organizacionais e curriculares, na EPE o espaço é concebido como um contexto pedagógico ativo, promotor de autonomia, exploração, interação e aprendizagem significativa.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) sublinham que o ambiente educativo deve ser organizado de forma intencional, considerando o espaço, o tempo, os materiais e as interações como dimensões interdependentes da prática pedagógica (Ministério da Educação, 2016). O espaço assume, assim, uma função comunicativa, transmitindo valores, expectativas e oportunidades de aprendizagem às crianças.

Esta conceção assenta numa visão da criança como sujeito ativo e competente, capaz de fazer escolhas, tomar decisões e construir conhecimento a partir da interação com o meio. A organização do espaço em áreas de interesse favorece o acesso autónomo aos materiais, o envolvimento em experiências diversificadas e o respeito pelos ritmos individuais, promovendo aprendizagens significativas (Formosinho & Gâmbua, 2011).

A literatura destaca que a apropriação do espaço pelas crianças contribui para o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e do sentido de pertença ao grupo, promovendo igualmente a cooperação e a negociação entre pares. Zabalza (1998) considera o espaço educativo uma “estrutura de oportunidades”, cuja organização pode facilitar ou limitar a ação pedagógica.

Neste enquadramento, ganha particular relevo o conceito do espaço como “terceiro educador”, amplamente associado à pedagogia de Reggio Emilia. Gandini

(1998) defende que o espaço, quando cuidadosamente organizado, comunica, orienta e provoca aprendizagens, funcionando como mediador entre a criança, os materiais e os outros. Para tal, deve ser flexível, acessível e passível de reorganização contínua.

A flexibilidade espacial constitui, assim, um princípio fundamental da organização do espaço na Educação Pré-Escolar. Como refere Cunha (2013), não existe um modelo único ou ideal de organização do espaço, sendo essencial que este seja continuamente repensado em função do grupo, dos projetos em curso e das observações realizadas pelo/a educador/a.

Importa ainda sublinhar que o ambiente educativo se estende para além da sala de atividades, integrando o espaço exterior como contexto privilegiado de aprendizagem. O contacto com a natureza, o brincar livre e o movimento constituem oportunidades essenciais para o desenvolvimento motor, cognitivo e socioemocional, reforçando uma conceção alargada e integrada de ambiente educativo.

Em síntese, a organização do espaço na Educação Pré-Escolar reflete uma abordagem pedagógica centrada na criança, na participação e na aprendizagem ativa, distinguindo-se significativamente da organização espacial mais rígida frequentemente observada no 1.º CEB, o que justifica a análise comparativa proposta neste estudo.

2.3. Perceções dos Docentes sobre o Espaço Educativo

As perceções docentes sobre o espaço educativo constituem um eixo central na compreensão das práticas pedagógicas, refletindo conceções de ensino, crenças profissionais, experiências acumuladas e constrangimentos contextuais. A forma como Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico interpretam e utilizam o espaço físico influencia diretamente as decisões pedagógicas e as experiências de aprendizagem proporcionadas às crianças/alunos.

A literatura evidencia que estas perceções são moldadas por fatores como a formação inicial e contínua, o enquadramento curricular, a cultura organizacional da escola, os recursos disponíveis e as exigências institucionais (Barrett et al., 2015; Lippman, 2010). As perceções funcionam, assim, como mediadoras entre o conhecimento teórico e a prática pedagógica.

No contexto da Educação Pré-Escolar, os educadores tendem a atribuir ao espaço um papel pedagógico ativo, reconhecendo-o como elemento estruturante do currículo e promotor de autonomia, participação e aprendizagem significativa (Gandini, 1998; Formosinho & Gâmbua, 2011). Por contraste, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, as percepções docentes revelam-se frequentemente mais associadas a uma visão funcional do espaço, condicionada por fatores estruturais, curriculares e organizacionais (Lopes & Silva, 2016).

Importa salientar que o reconhecimento teórico da importância do espaço educativo nem sempre se traduz em práticas pedagógicas inovadoras. A literatura aponta para uma discrepância entre percepção e ação, frequentemente explicada por constrangimentos institucionais, falta de autonomia profissional ou ausência de formação específica sobre gestão pedagógica do espaço (Lippman, 2010).

Outro aspeto relevante diz respeito à participação das crianças/alunos na construção do ambiente educativo. Enquanto na Educação Pré-Escolar esta participação é amplamente valorizada, no 1.º CEB surge de forma mais limitada, frequentemente condicionada por questões de gestão do tempo, disciplina e cumprimento curricular. No entanto, estudos indicam que a participação ativa dos alunos na organização do espaço promove o sentido de pertença, a responsabilidade e o envolvimento nas aprendizagens (Cook-Sather, 2006).

Deste modo, compreender as percepções dos Educadores de Infância e dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico relativamente ao espaço educativo revela-se fundamental para analisar as práticas pedagógicas e os processos de decisão subjacentes à organização do ambiente de aprendizagem, constituindo o foco central do presente estudo.

CAPÍTULO III – Metodologia

Neste capítulo apresenta-se a opção metodológica adotada para a concretização do estudo, cujo objetivo central consiste em compreender de que forma Educadores/as de Infância e Professores/as do 1.º Ciclo do Ensino Básico percebem a relação entre a organização do espaço físico nos contextos educativos e o desenvolvimento das aprendizagens das crianças/alunos.

A escolha metodológica encontra-se diretamente relacionada com a natureza do problema e com os objetivos definidos, tendo sido delineada com a finalidade de recolher dados que permitissem uma análise contextualizada e interpretativa das percepções dos profissionais envolvidos. Optou-se, por isso, por um desenho metodológico que privilegia os significados atribuídos pelos participantes às suas experiências profissionais, no contexto real onde estas ocorrem.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa permite compreender o significado das ações humanas no seu contexto natural, favorecendo uma leitura aprofundada de discursos, racionalidades e práticas. Assim, este estudo assume uma metodologia qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa, orientada para compreender como os participantes conceptualizam o espaço educativo e como o relacionam com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças/alunos.

Ao longo deste capítulo descrevem-se os elementos do percurso metodológico: tipo de investigação, participantes e estratégia de seleção, instrumentos e procedimentos de recolha de dados, técnicas de análise e interpretação, bem como estratégias de rigor e considerações éticas, visando garantir clareza, transparência e credibilidade.

1. Tipo de Investigação

A investigação qualitativa caracteriza-se pela atenção aos significados, às experiências e aos contextos em que os fenómenos ocorrem, sendo particularmente adequada quando se pretende explorar percepções, conceções e práticas, como no presente estudo. Bogdan e Biklen (1994) sublinham o carácter naturalista desta abordagem, na qual o investigador assume um papel central na recolha e análise de

dados, procurando compreender os significados atribuídos pelos participantes às suas ações e experiências.

Neste quadro, a estratégia descritiva e interpretativa permite, por um lado, descrever de forma pormenorizada os elementos relevantes do fenómeno em estudo e, por outro, interpretar os discursos à luz do contexto socioprofissional e do referencial teórico mobilizado (Creswell, 2014). Miles, Huberman e Saldaña (2014) reforçam que a análise qualitativa implica processos sistemáticos de codificação e categorização, orientados para construir significados a partir dos dados, evitando uma mera apresentação descritiva.

Assim, a opção por uma abordagem qualitativa descritiva e interpretativa permite responder aos objetivos do estudo, ao dar acesso às perceções dos profissionais e às racionalidades subjacentes às decisões que orientam a organização do espaço educativo, em ambos os níveis de ensino.

2. Participantes

O estudo contou com a participação de seis Educadores/as de Infância e seis Professores/as do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A caracterização sociodemográfica dos participantes é apresentada na Tabela 1, contemplando anos de serviço, tempo decorrido desde a conclusão da formação inicial, grupo/turma em que exercem funções e número de crianças/alunos por grupo/turma.

No que se refere aos/às Professores/as do 1.º CEB, verifica-se diversidade ao nível dos anos de serviço ($M = 18,17$; $DP = 11,72$) e do tempo decorrido desde a formação inicial ($M = 18,67$; $DP = 11,41$). As turmas lecionadas distribuem-se entre o 1.º e o 4.º ano, com 20 a 24 alunos.

Relativamente aos/às Educadores/as de Infância, observa-se diversidade de percursos profissionais, com anos de serviço ($M = 8,03$; $DP = 10,68$) e tempo decorrido desde a formação inicial ($M = 5,6$; $DP = 7,70$). Os grupos abrangem idades entre 2 e 6 anos, com 13 a 24 crianças por grupo.

A diversidade de experiências profissionais e contextos educativos constitui um elemento relevante para a riqueza do corpus, permitindo identificar convergências e

divergências nas percepções sobre o espaço educativo em função do nível de ensino, do grupo/turma e da experiência profissional.

Tabela 1.

Caraterização sociodemográfica dos participantes

Função	Código	Anos de serviço	Ano de formação	Turma	N.º alunos
Professor/a 1.º CEB	P1			2.º ano	22
	P2	M =18,17±11,72 anos	M=18,67 ±11,41 anos	1.º ano	20
	P3			4.º ano	24
	P4			1.º ano	21
	P5			1.º ano	20
	P6			3.º ano	22
Educador/a de Infância	E1			3-6 anos	22
	E2	M= 8,03 ±10,68 anos	M=5,6 ±7,70 anos	3-6 anos	23
	E3			1 ano	14
	E4			2 anos	13
	E5			5-6 anos	24
	E6			3-5 anos	20

2.1. Estratégia de seleção dos participantes

A seleção dos participantes foi realizada através de amostragem não probabilística, do tipo conveniência, complementada por critérios de intencionalidade (Quivy & Campenhoudt, 2013), procurando garantir a inclusão de profissionais de ambos os níveis de ensino e com percursos diferenciados (anos de serviço, ano/grupo, dimensão do grupo/turma).

Os participantes foram identificados e convidados a participar através do contacto direto com as escolas, realizado por via telefónica e presencial, durante o qual foram apresentados os objetivos do trabalho final e solicitado o seu envolvimento no estudo. Após a manifestação de disponibilidade por parte dos profissionais, procedeu-se ao agendamento das entrevistas. Foram incluídos no estudo os profissionais que: (i) exerciam funções na Educação Pré-Escolar ou no 1.º Ciclo do Ensino Básico; (ii) aceitaram participar de forma voluntária; e (iii) autorizaram a gravação da entrevista para fins exclusivamente académicos. Reconhece-se que a amostragem por conveniência constitui uma limitação no que respeita à transferibilidade dos resultados, uma vez que não pretende representar estatisticamente a população docente. Ainda assim, no âmbito qualitativo, a relevância da amostra decorre da riqueza informacional e da adequação ao fenómeno em estudo, sendo o objetivo a compreensão aprofundada das percepções

dos participantes e não a generalização (Creswell, 2014). O número de participantes foi definido em função da viabilidade e do objetivo comparativo entre os dois níveis de ensino.

3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

No âmbito da investigação recorreu-se à entrevista semiestruturada como técnica principal de recolha de dados, tendo sido elaborado um guião para Educadores/as de Infância e Professores/as do 1.º CEB, com o objetivo de explorar perceções sobre o ambiente educativo, com enfoque na organização do espaço físico e na sua relação com o ensino e a aprendizagem (cf. Anexo 5).

A entrevista semiestruturada permite equilibrar orientação temática e flexibilidade discursiva, assegurando coerência com os objetivos da investigação e, simultaneamente, abertura à emergência de novos significados (Bogdan & Biklen, 1994; Gaskell, 2000). O guião foi construído por alinhamento direto com os objetivos do estudo, incluindo questões sobre: conceções de espaço educativo, critérios de organização, flexibilidade/adaptação, participação das crianças/alunos, diferenças entre EPE e 1.º CEB, constrangimentos e sugestões de melhoria (Kvale, 1996).

3.1. Procedimentos de recolha de dados

As entrevistas foram conduzidas pela investigadora (mestranda do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB), em formato presencial, em função da disponibilidade dos participantes.

Período de recolha: junho/2025 – outubro/2025

Local: Sala de aula/ Sala de atividades,

Duração média: 35-55 minutos

Registo: gravação áudio em telemóvel, mediante consentimento informado.

Antes do início da entrevista, foi explicado o objetivo do estudo, garantidos anonimato e confidencialidade, e recolhido consentimento para gravação. No final, foi

concedido espaço para comentários adicionais, valorizando a entrevista como “conversa com um propósito” (Berg, 2004).

3.2. Transcrição e preparação do corpus

As entrevistas foram transcritas em formato verbatim (Flick, 2005), assegurando fidelidade ao discurso dos participantes, incluindo pausas relevantes e expressões significativas. Cada participante foi identificado por um código (P1–P6; E1–E6), garantindo anonimização. O corpus foi revisto após transcrição para correção de lapsos e uniformização de critérios (ex.: eliminação de identificadores pessoais/loais específicos).

4. Técnicas de tratamento e análise dos dados

Para o tratamento e análise dos dados recolhidos recorreu-se à análise de conteúdo, conforme sistematizada por Bardin (2016), adequada à identificação de categorias temáticas e à interpretação de significados nos discursos dos participantes.

Segundo Bardin (2016), a análise de conteúdo organiza-se em três fases: (i) pré-análise; (ii) exploração do material; e (iii) tratamento dos resultados e interpretação.

Na pré-análise, realizou-se leitura flutuante do material e delimitação do corpus, definindo unidades de registo (frases/excertos) relacionadas com a organização do espaço e a sua relação com a aprendizagem.

Na exploração do material, procedeu-se à codificação e categorização temática. As categorias foram construídas por aproximação progressiva entre dados e referencial teórico, organizando-se em eixos interpretativos coerentes com o guião e com os objetivos do estudo. As categorias consideradas foram:

- ✓ conceção do espaço como agente educativo;
- ✓ participação das crianças/alunos na organização do ambiente;
- ✓ critérios de organização física do espaço;
- ✓ diferenças entre EPE e 1.º CEB;

- ✓ limitações e obstáculos estruturais;
- ✓ influência dos modelos pedagógicos e da experiência profissional.

Na fase de tratamento e interpretação, os resultados foram articulados com o referencial teórico (Bronfenbrenner, Gandini, Cardona, Zabalza) e com documentos orientadores nacionais, com destaque para as OCEPE, permitindo aprofundar o sentido pedagógico atribuído ao espaço nos dois níveis de ensino

Nota metodológica importante: as frequências (n.º de unidades de registo por categoria) foram utilizadas apenas como apoio descritivo do corpus, evitando uma leitura quantitativa do fenómeno, uma vez que, em investigação qualitativa, a incidência numérica não corresponde necessariamente à relevância teórica da categoria (Miles et al., 2014).

5. Rigor e credibilidade do estudo

A credibilidade da investigação qualitativa exige explicitação de procedimentos que sustentem rigor analítico e transparência do processo (Miles et al., 2014). Neste estudo foram adotadas as seguintes estratégias:

- ✓ **Transparência do processo:** descrição do guião, procedimentos de recolha e critérios de transcrição, garantindo possibilidade de compreensão do percurso metodológico.
- ✓ **Coerência interna:** alinhamento entre objetivos, guião de entrevista, categorias de análise e interpretação teórica.
- ✓ **Triangulação teórica:** interpretação articulada com literatura e documentos orientadores (Bardin, 2016; Ministério da Educação, 2016).

Estas opções permitem sustentar a credibilidade do estudo, assumindo de forma explícita as estratégias adotadas e as limitações metodológicas.

6.Considerações éticas

Foram respeitados os princípios éticos da investigação em educação, nomeadamente: voluntariedade, consentimento informado, anonimato, confidencialidade e utilização dos dados exclusivamente para fins académicos (Flick, 2005). Os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo, a gravação das entrevistas e o direito de desistência a qualquer momento.

CAPÍTULO IV – Análise e Discussão dos Resultados

1. Apresentação dos resultados

A análise dos dados recolhidos através das entrevistas semiestruturadas permitiu identificar um conjunto de categorias e subcategorias que traduzem as perceções dos/as Educadores/as de Infância e dos/as Professores/as do 1.º Ciclo do Ensino Básico relativamente à organização do espaço educativo e à sua influência no processo de ensino e aprendizagem das crianças/alunos.

A análise de conteúdo realizada, de acordo com os pressupostos metodológicos de Bardin (2016), conduziu à construção de categorias conceptualmente centrais, sustentadas simultaneamente na recorrência dos discursos e na sua relevância teórica. Importa sublinhar que, em investigação qualitativa, a frequência das unidades de registo constitui apenas um indicador auxiliar, não sendo entendida como critério exclusivo de relevância interpretativa. Assim, categorias com menor incidência quantitativa foram mantidas na análise sempre que apresentaram elevada densidade pedagógica e conceptual.

Tabela 2.

Frequência das categorias centrais (total da amostra)

Categorias centrais (árvore categorial reconstruída)	Categorias originais integradas	Ur
Categoria 1 – Espaço educativo como mediador pedagógico	Impacto no desenvolvimento e comportamento (108) Relação espaço– pedagogia (1) Organização do espaço na sala de aula (1)	110
Categoria 2 – Participação das crianças/alunos na organização do espaço	Participação da criança (3) Perceção sobre participação dos alunos (2)	5
Categoria 3 – Recursos, materiais e acessibilidade	Organização do espaço físico (66)	66
Total		181

Legenda: Ur – Unidades de registos

A leitura da Tabela 2 deve ser realizada de forma articulada com a análise interpretativa que se segue, evitando uma compreensão meramente quantitativa das categorias.

A organização dos resultados privilegiou, deste modo, uma leitura interpretativa dos discursos, estruturada em torno de três categorias centrais:

(i) o espaço educativo como mediador pedagógico;

(ii) a participação das crianças/alunos na organização do espaço;

(iii) os recursos, a acessibilidade e os constrangimentos contextuais.

Tabela 3.

Categorias, subcategorias e unidades de registo

Categoria	Subcategorias	Descrição analítica	Exemplos de unidades de registo (excertos ilustrativos)
Categoria 1 – Espaço educativo como mediador pedagógico	1.1 Organização intencional do espaço	O espaço é concebido como elemento estruturante da prática pedagógica, planeado de forma deliberada para apoiar o bem-estar, o comportamento e as aprendizagens.	“A forma como a sala está organizada influencia logo o comportamento das crianças.” “Quando o espaço está pensado por áreas, as crianças sabem o que fazer e tornam-se mais autónomas.” “Dependendo da
	1.2 Relação entre espaço e estratégias pedagógicas	O espaço é articulado com as metodologias e estratégias de ensino, funcionando como suporte das opções pedagógicas adotadas.	atividade, altero a disposição da sala para facilitar o trabalho em grupo.” “A organização da sala ajuda a implementar determinadas estratégias.”
	1.3 Flexibilidade e adaptação do espaço	O espaço é entendido como passível de reorganização em função das necessidades do grupo, das atividades e do contexto.	“Sempre que posso, mudo a disposição das mesas.” “O espaço tem de ser adaptado às crianças que tenho naquele ano.”

Categoria	Subcategorias	Descrição analítica	Exemplos de unidades de registo (excertos ilustrativos)
Categoria 2 – Participação das crianças/alunos na organização do espaço	2.1 Autonomia e escolha	As crianças/alunos são incentivadas a fazer escolhas relativamente ao uso do espaço e dos materiais, promovendo autonomia.	“As crianças escolhem as áreas onde querem brincar.” “Eles sabem onde estão os materiais e vão buscar sozinhos.”
	2.2 Envolvimento ativo nas atividades	A participação no espaço favorece o envolvimento, a motivação e o sentido de pertença.	“Quando participam na organização, ficam mais envolvidos.” “Sentem que o espaço também é deles.”
	2.3 Tomada de decisão sobre o espaço	As crianças/alunos contribuem para decisões relacionadas com a organização ou reorganização do espaço educativo.	“Pergunto muitas vezes como gostariam de organizar a sala.” “As ideias deles são tidas em conta.”
Categoria 3 – Recursos, materiais e acessibilidade	3.1 Variedade e adequação dos materiais	Os recursos disponíveis são percecionados como facilitadores das aprendizagens quando adequados às idades e interesses.	“Ter materiais diversificados faz toda a diferença.” “Os materiais ajudam a despertar o interesse.”
	3.2 Acessibilidade e organização dos recursos	A forma como os materiais estão organizados e acessíveis influencia a autonomia e o uso	“Os materiais estão ao alcance das crianças.” “Quando tudo está organizado, funciona melhor.”

Categoria	Subcategorias	Descrição analítica	Exemplos de unidades de registo (excertos ilustrativos)
		pedagógico do espaço.	
		Constrangimentos físicos, institucionais	“As salas são pequenas para o número de alunos.” “O mobiliário fixo limita muito o que podemos fazer.”
	3.3 Limitações materiais e estruturais	ou materiais que condicionam a organização e uso pedagógico do espaço.	

A leitura da Tabela 3 deve ser realizada de forma articulada com a análise interpretativa que se segue, evitando uma compreensão meramente quantitativa das categorias.

2. Espaço educativo como mediador pedagógico

A categoria “Espaço educativo como mediador pedagógico” emerge como eixo central da análise, evidenciando que os/as participantes atribuem ao espaço um papel ativo na promoção do bem-estar, do comportamento, da autorregulação e das aprendizagens das crianças/alunos.

De forma transversal, os discursos revelam que o espaço educativo é percecionado como um elemento que condiciona, positiva ou negativamente, a dinâmica do grupo, a concentração, a motivação e a qualidade das interações. Esta leitura confirma o entendimento do ambiente educativo como parte integrante do microsistema onde se constroem as experiências educativas mais significativas, em consonância com a teoria ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1986).

No contexto da Educação Pré-Escolar, os/as Educadores/as evidenciam uma conceção do espaço claramente alinhada com a perspetiva do espaço como “terceiro

educador” (Gandini, 1998). O ambiente educativo é descrito como estruturante do currículo, sendo organizada de forma flexível, dinâmica e adaptável aos interesses e necessidades do grupo. Os discursos sublinham a importância de áreas diferenciadas, acessíveis e intencionalmente pensadas, que promovem a autonomia, a iniciativa e o envolvimento ativo das crianças. Esta concepção encontra-se em consonância com os princípios das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 2016), que valorizam o ambiente educativo como mediador das aprendizagens e do desenvolvimento integral da criança.

Por contraste, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, o espaço educativo surge frequentemente associado a uma lógica mais funcional e organizativa, orientada para a gestão do grupo, a manutenção da atenção e a eficácia das aprendizagens formais. Os/as Professores/as do 1.º CEB reconhecem o impacto do espaço no comportamento e no rendimento dos alunos, mas referem constrangimentos estruturais como a rigidez do mobiliário, a dimensão das salas e o número de alunos por turma, que condicionam uma reorganização mais flexível do ambiente. Esta concepção aproxima-se dos modelos de ensino expositivo e de instrução direta descritos por Castle e Arends (1992), nos quais o espaço privilegia o controlo e a supervisão.

Ainda assim, os discursos revelam tentativas pontuais de flexibilização do espaço, associadas a atividades específicas ou a metodologias mais ativas, o que demonstra uma consciência crescente do potencial pedagógico do ambiente físico, em linha com as reflexões de Zabalza (1992, 1998) sobre o espaço enquanto facilitador ou limitador das aprendizagens.

A análise desenvolvida permite compreender que a relação entre espaço educativo e pedagogia não se configura como um processo linear ou automático, mas resulta da articulação entre concepções profissionais, modelos pedagógicos adotados e constrangimentos contextuais específicos. O espaço assume, assim, um papel ativo na mediação das práticas educativas, sendo continuamente (re)construído pelas intencionalidades pedagógicas dos adultos e pelas interações das crianças e alunos. Esta leitura reforça a ideia de que o espaço educativo não deve ser entendido apenas como uma condição material ou organizacional, mas como uma construção pedagógica dinâmica, transversal às práticas e determinante para a promoção da participação, da autonomia e da aprendizagem significativa.

A análise realizada permite afirmar que o espaço educativo não constitui uma variável neutra ou meramente organizacional, mas uma construção pedagógica dependente das concepções profissionais, das intencionalidades didáticas e dos modelos curriculares adotados. O modo como o espaço é organizado, utilizado e transformado reflete opções pedagógicas concretas, influenciando as possibilidades de participação, de autonomia e de aprendizagem das crianças e dos alunos. Assim, o espaço não determina automaticamente a pedagogia, mas torna-se expressão visível e situada da visão educativa mobilizada pelo professor, evidenciando-se como um eixo estruturante da prática pedagógica e da qualidade das experiências educativas.

3. Participação das crianças/alunos na organização do espaço educativo

A categoria “Participação das crianças/alunos”, apesar de apresentar menor incidência quantitativa, revela elevada densidade pedagógica e conceptual, assumindo particular relevância na compreensão das práticas educativas.

Na Educação Pré-Escolar, a participação das crianças na organização e reconfiguração do espaço surge como prática recorrente e intencional. Os/as Educadores/as valorizam a escuta ativa das crianças e a sua integração nas decisões relativas ao ambiente educativo, reconhecendo-as como sujeitos competentes, capazes de fazer escolhas e de atribuir significado ao espaço que habitam. Esta participação promove o sentido de pertença, a responsabilidade e a autonomia, reforçando uma pedagogia participativa e construtivista, conforme defendido por Oliveira-Formosinho e Araújo (2013).

A menor incidência de referências à participação no 1.º Ciclo do Ensino Básico não traduz uma desvalorização desta dimensão, mas antes a persistência de uma cultura pedagógica mais centrada no controlo, na gestão curricular e no cumprimento de objetivos programáticos, o que levanta questões relevantes sobre a continuidade e a sustentabilidade das práticas participativas ao longo do percurso escolar.

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, a participação dos alunos na organização do espaço é referida de forma mais limitada. Os/as Professores/as reconhecem o valor pedagógico desta dimensão, mas apontam constrangimentos relacionados com a gestão do tempo letivo, a pressão curricular e a necessidade de manter a ordem e a

disciplina em sala de aula. Esta diferença evidencia uma redução progressiva da participação ativa dos alunos à medida que avançam no percurso escolar, fenómeno amplamente referido na literatura (Cardona, 2007; Formosinho & Gâmbôa, 2011;).

Esta assimetria entre níveis de ensino não deve ser interpretada como oposição, mas como reflexo de culturas pedagógicas distintas, abrindo espaço para uma reflexão crítica sobre a continuidade educativa e a valorização da participação ao longo de todo o percurso escolar.

4. Recursos, acessibilidade e constrangimentos contextuais

A categoria “Recursos e acessibilidade” evidencia a importância atribuída pelos/as participantes à variedade, organização e acessibilidade dos materiais enquanto suporte das aprendizagens. Em ambos os níveis de ensino, os profissionais reconhecem que a existência de recursos diversificados favorece a motivação, a exploração e a participação ativa das crianças/alunos.

Contudo, são igualmente identificadas limitações estruturais e institucionais que condicionam a utilização pedagógica do espaço, nomeadamente a escassez de recursos, o mobiliário fixo, a dimensão das salas e as restrições impostas pela organização escolar. Estas limitações são particularmente salientadas pelos/as Professores/as do 1.º CEB, reforçando a perceção de que a autonomia na organização do espaço é frequentemente condicionada por fatores externos à prática docente.

5. Síntese crítica e integradora da discussão

A discussão dos resultados permite aprofundar a compreensão das perceções dos/as Educadores/as de Infância e dos/as Professores/as do 1.º Ciclo do Ensino Básico relativamente à organização do espaço educativo enquanto elemento pedagógico, articulando os dados empíricos com o enquadramento teórico que sustentou o estudo e respondendo aos objetivos de investigação definidos.

De forma transversal, os participantes reconhecem o impacto significativo do espaço educativo no bem-estar emocional, no comportamento, na autorregulação e nas aprendizagens das crianças/alunos, confirmando o entendimento do ambiente

educativo como elemento ativo do microssistema educativo (Bronfenbrenner, 1986). No contexto da Educação Pré-Escolar, esta percepção traduz-se numa organização flexível, participativa e intencional do espaço, alinhada com a conceção do espaço como “terceiro educador” (Gandini, 1998) e com os princípios das OCEPE (Ministério da Educação, 2016).

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, embora os/as Professores/as reconheçam o potencial pedagógico do espaço, a sua operacionalização revela-se mais condicionada por constrangimentos estruturais e curriculares, conduzindo a uma utilização mais funcional e menos participativa. Esta tensão entre reconhecimento teórico e prática efetiva evidencia desafios concretos à implementação de abordagens mais centradas no aluno.

Os resultados apontam, assim, para a necessidade de promover uma maior articulação pedagógica entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, valorizando o espaço educativo como recurso pedagógico intencional, flexível e participativo ao longo de todo o percurso educativo. Repensar o espaço implica repensar práticas, relações educativas e conceções de ensino, reconhecendo o ambiente educativo como elemento em permanente construção ao serviço do desenvolvimento integral e do sucesso educativo das crianças.

Conclusão

A análise dos resultados do presente estudo permitiu compreender de forma aprofundada as percepções dos/as Educadores/as de Infância e dos/as Professores/as do 1.º Ciclo do Ensino Básico relativamente à organização do espaço físico enquanto elemento pedagógico, evidenciando diferenças significativas nas conceções e práticas adotadas nos dois níveis de ensino.

No contexto da Educação Pré-Escolar, os resultados confirmam uma conceção do espaço educativo como um verdadeiro mediador pedagógico, frequentemente descrito como “terceiro educador”. Os/as educadores/as atribuem ao ambiente físico um papel ativo na promoção da autonomia, do bem-estar emocional, da participação e do desenvolvimento global das crianças. Esta visão traduz-se numa organização flexível, intencional e dinâmica do espaço, estruturada em áreas diferenciadas e adaptáveis aos

interesses, necessidades e ritmos do grupo, favorecendo aprendizagens ativas e significativas. A centralidade atribuída à participação das crianças na organização e reconfiguração do espaço revela uma pedagogia assente na escuta, na co-construção e no reconhecimento da criança como sujeito competente, em consonância com abordagens pedagógicas participativas e construtivistas.

Por contraste, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, os/as professores/as tendem a assumir uma visão mais funcional do espaço educativo, orientada sobretudo para a gestão do comportamento, da atenção e das aprendizagens formais. Apesar de reconhecerem o impacto do ambiente físico na concentração, na cooperação e no comportamento dos alunos, os discursos evidenciam constrangimentos estruturais e institucionais, como o mobiliário fixo, o número elevado de alunos por turma, a rigidez curricular e a gestão do tempo letivo, que limitam uma utilização mais flexível e participativa do espaço. Ainda assim, surgem indícios de uma consciência crescente do potencial pedagógico do ambiente, traduzida em reorganizações pontuais da sala em função das atividades propostas.

Importa salientar que, independentemente das diferenças identificadas, ambos os grupos profissionais reconhecem o impacto do ambiente físico na qualidade das interações educativas e no processo de aprendizagem, confirmando que o espaço educativo não é neutro, mas reflete concepções pedagógicas, intencionalidades educativas e modelos de ensino subjacentes. Esta constatação responde diretamente aos objetivos do estudo, ao evidenciar a relação percebida entre organização do espaço, aprendizagem e desenvolvimento, bem como as diferenças entre níveis de ensino e os fatores que condicionam a autonomia profissional.

Os resultados apontam, assim, para a pertinência de repensar o espaço educativo como um recurso pedagógico transversal ao percurso educativo, promovendo uma maior articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico. A reflexão sobre o espaço surge como oportunidade para fomentar uma continuidade pedagógica mais coerente, centrada na criança/aluno, valorizando práticas mais flexíveis, participativas e ajustadas às necessidades reais dos contextos educativos.

O percurso realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada não apenas contribuiu para a consolidação de competências profissionais fundamentais, como evidenciou a complexidade inerente à tomada de decisão pedagógica em contextos

educativos marcados pela heterogeneidade dos alunos, pela pressão curricular e pela necessidade de mediação constante entre intencionalidade pedagógica e constrangimentos contextuais. A análise crítica da prática permitiu reconhecer que o exercício da docência se constrói num equilíbrio permanente entre saber, agir e refletir, frequentemente atravessado por dilemas, limites e ajustamentos sucessivos. Reconhece-se, assim, que a construção de uma identidade docente crítica, ética e reflexiva permanece um processo em evolução, exigindo continuidade formativa, aprofundamento teórico e disponibilidade permanente para a reflexão sobre a prática, enquanto condições essenciais para uma intervenção pedagógica consciente e responsável.

Por fim, reconhece-se que este estudo apresenta limitações inerentes à sua natureza qualitativa e ao número de participantes envolvidos, não permitindo generalizações. Ainda assim, constitui um contributo relevante para a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e para a valorização do espaço educativo enquanto elemento em permanente construção, ao serviço do desenvolvimento integral e do sucesso educativo das crianças/alunos.

Referências Bibliográficas

- Ainscow, M. (2005). *Developing inclusive education systems: What are the levers for change?* Journal of Educational Change, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores*, 1, 5–12.
- Alarcão, I. (2006). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, M. (2006). (Des) equilíbrios familiares: uma visão sistemática (3.^a ed.). Quarteto. <http://hdl.handle.net/10849/34>
- Aranha, A. (2007). *Observação de aulas de Educação Física*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Arends, R. I. (2008). *Learning to teach* (7th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (Ed. revista e atualizada). Edições 70.
- Barrett, P., Zhang, Y., Moffat, J., & Kobbacy, K. (2015). A holistic, multi-level analysis identifying the impact of classroom design on pupils' learning. *Building and Environment*, 89, 118–133. <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2015.02.013>
- Barroso, D. (2013). *A importância da planificação do processo ensino-aprendizagem nas aulas de História e Geografia*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/71580>
- Barroso, J. (2013). *Organização e regulação dos sistemas educativos*. Educa.
- Berg, B. L. (2004). *Qualitative research methods for the social sciences* (5th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos* (2.^a ed.). Porto: Porto Editora.

- Borges, J. F. L. (2019). *A importância da organização do ambiente educativo na aprendizagem das crianças no pré-escolar* [Relatório de Estágio de Mestrado, Instituto Politécnico de Santarém]. Repositório Científico do IPSantarém. <https://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/2444>
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723–742. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Cardona, M. J. (2007). *Avaliação na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Castle, S., & Arends, R. (1992). Teaching in the elementary school. *Educational Leadership*, 49(7), 22–26.
- Cook-Sather, A. (2006). Sound, presence, and power: “Student voice” in educational research and reform. *Curriculum Inquiry*, 36(4), 359–390. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2006.00363.x>
- Creswell, J. W. (2014). *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: Escolher entre cinco abordagens* (3.ª ed.). Penso Editora.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cunha, A. (2010). Representação do “bom” professor: o “bom” professor em geral e o “bom” professor de educação física em particular. *Revista em Educação*, 11(2), 41-52. <https://hdl.handle.net/1822/20758>
- Cunha, L. (2013). *Organização do espaço educativo: reflexões em torno da sua influência na aprendizagem*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto (2001). Diário da República: I série, n.º 201.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (2018). Diário da República: I série, nº129.

- Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro (Padrões de Desempenho Docente) Diário da República, II série n.º 206. <https://dre.tretas.org/dre/279899/despacho-16034-2010-de-22-de-outubro>
- Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais*. Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais>
- Direção-Geral da Educação. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Westview Press.
- Ferreira, A. G. (2013). *Trabalho colaborativo docente*. Porto Editora.
- Ferreira, M. (2013). *Trabalho colaborativo na Escola - Um desafio!* [Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Ciências Educativas]. Repositório Comum.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Monitor.
- Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Modelos pedagógicos para a educação em infância*. Porto Editora.
- Formosinho, J., & Gâmbôa, R. (2011). *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Gâmbôa, R. (2011). Pedagogia-em-participação: A perspetiva da associação criança. *Revista Portuguesa de Educação*, 24(1), 27–52. <https://doi.org/10.21814/rpe.3002>
- Gandini, L. (1998). Educational and caring spaces. *Childhood Education*, 74(3), 161–166. <https://doi.org/10.1080/00094056.1998.10521902>
- Gaskell, G. (2000). Entrevistas qualitativas. In M. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som* (pp. 64–89). Vozes.
- Guy-Evans, O. (2024). Bronfenbrenner's ecological systems theory. *Simply Psychology*. <https://www.simplypsychology.org/bronfenbrenner.html>

- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kvale, S. (1996). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República, I Série.
- Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República, I Série-A.
- Lippman, P. (2010). Can the physical environment have an impact on the learning environment? *CELE Exchange*, 2010/05. OECD.
- Lopes, J., & Silva, A. (2010). A motivação dos alunos para a aprendizagem escolar. Almedina.
- Lourenço, A. & Paiva, M. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências&Cognição*, 15(2), 132-141 <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v15n2/v15n2a12.pdf>
- Malaguzzi, L. (2004). Una carta per tre diritti. *Bambini*, 20(2), 16–17.
- Malaguzzi, L. (2010). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Edizioni Junior.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miljak, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja*. Persona.
- Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću*. SM Naklada.
- Ministério da Educação. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar (OCEPE)*. Direção-Geral da Educação.
- Mlinarević, V. (2004). Vrtić kao okruženje usmjereno na dijete. *Život i škola*, 11(1), 112–119.
- Montessori, M. (2004). *The discovery of the child*. Aakar Books.

- Neves, T. (2014). Organização escolar e inovação pedagógica. *Revista Educação e Sociedade*, 35(127), 1–15.
- Nóvoa, A. (1992). *Os Professores e a sua Formação*. Dom Quixote.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). Educação de infância: Construção social da identidade profissional. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). Educação em creche: Participação e aprendizagem. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47(2), 35–56.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2013). *Manual de investigação em ciências sociais* (7.^a ed.). Gradiva.
- Reis, A. (2006). *Professores Reflexivos -Concepções dos supervisores de prática pedagógica*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação]. Repositório da Universidade de Lisboa.
- Roldão, M.C. (2007). Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista NOESIS*, 1,-3.,
- Shulman, L. S., & Shulman, J. H. (2004). *How and what teachers learn: A shifting perspective*. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257–271. <https://doi.org/10.1080/0022027032000148298>
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações curriculares para a educação pré-escolar. Ministério da Educação.
- Souza, M. & Salgado, P. & Chamon, E. & Fazenda, I. (2005). Interdisciplinaridade e práticas pedagógicas: O que dizem os professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 35(1), 4-25. doi.org/10.21814/rpe.22479
- Teixeira, A. (2014). Organização do espaço educativo no 1.º ciclo do ensino básico. *Revista Saber & Educar*, 19, 29–41.
- Weinstein, C. S. (1998). The physical environment of the school: A review of the research. *Review of Educational Research*, 48(4), 577–610. <https://doi.org/10.3102/00346543048004577>
- Zabalza, M. A. (1992). *Didáctica da educação infantil*. Rio Tinto: ASA.

Zabalza, M. A. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Asa.

Zabalza, M. A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

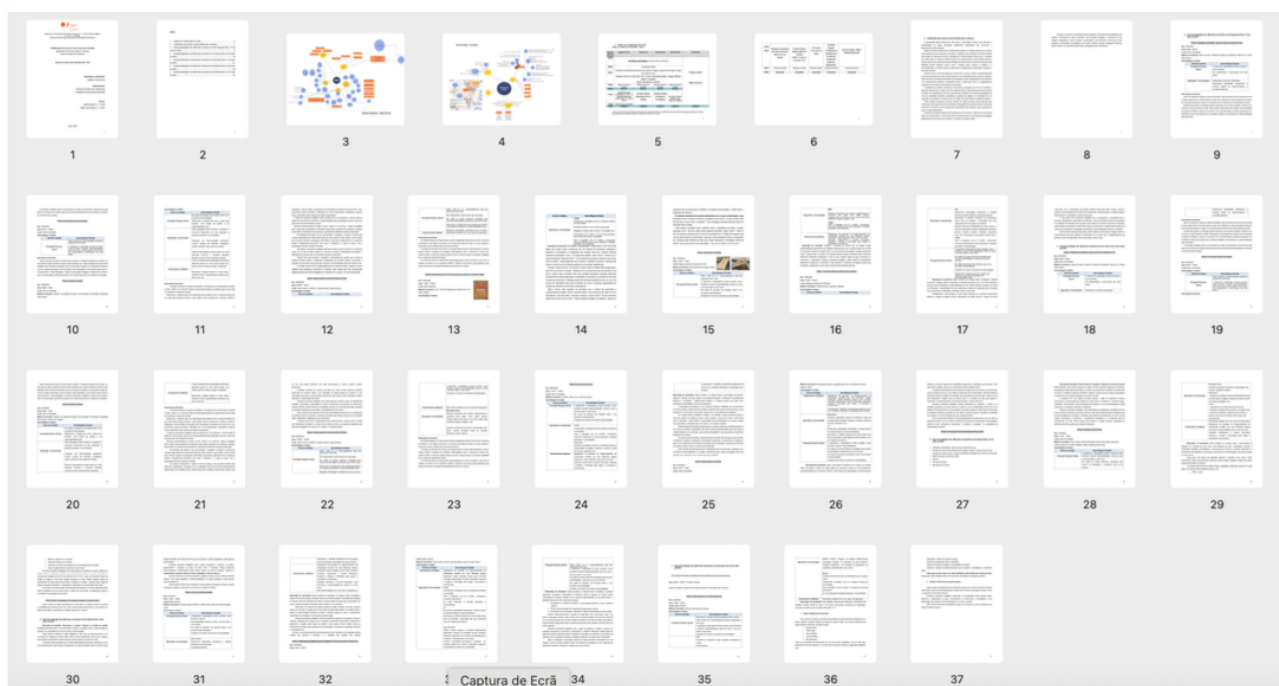
Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed..

Anexo 1 – Exemplo de um Relatório Crítico-Reflexivo Semanal do 1.º CEB

80

Plano de Aula n.º 25					
Áreas Disciplinares / Conteúdos	Objetivos/Conhecimentos/Capacidades/Atitudes	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/Materiais	Tempo
Português Língua e Escrita Estratégias Formas Z	Identificar uma letra do alfabeto sob a forma minúscula em resposta ao nome da letra.	• Diálogo professoral estágitat/alunos sobre as vivências do fim de semana. ¹ • Audição de uma música relativa à letra Z. ² • Atividade feita pela professora relacionada com a letra Z. ³	Observação da capacidade de selecionar informações relevantes no contexto. Análise das competências adquiridas anteriormente através do questionamento.	-Aças de alibela, compáctador, projetor, cartão com adinória, cartões de papel e areia.	09:00 09:15 09:20
		Realização do traçado da letra z minúscula sobre areia colocada num sobre um prato de papel (exercício cinestésico): • Interpretação visual de um vídeo de como realizar a letra z minúscula. ⁴ • Contorno no ar ⁵ da letra z minúscula com o dedo indicador. • Entrega de areia a cada aluno. • Desenho da letra z minúscula na areia por parte dos alunos.	Observação de habilidades (motora, física, cognitiva) fundamentais ao desenvolvimento dos alunos.		09:25
		Realização do traçado da letra z minúscula sobre areia colocada num sobre um prato de papel (exercício cinestésico): • Interpretação visual de um vídeo de como realizar a letra z minúscula. ⁴ • Contorno no ar ⁵ da letra z minúscula com o dedo indicador. • Entrega de areia a cada aluno. • Desenho da letra z minúscula na areia por parte dos alunos.	Observação de habilidades (motora, física, cognitiva) fundamentais ao desenvolvimento dos alunos.		10:00
	Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos.	Desenho individual por parte dos alunos de objetos ou coisas que começam com a letra "Z". ⁶	Observação da capacidade expressiva dos alunos nas suas produções.	-Lapis de cor, borracha e lápis de grafite.	10:15 10:30
Jéssica Martins, n.º 21338					Receio
Matemática/Estudo do Meio	Identificar a futilidade de diferentes materiais agrando-se de acordo com as suas características.	• Diálogo professoral estágitat/alunos acerca da futilidade de objetos. (O que pensam sobre o assunto) • Realização de materiais pelo ensino de grupo dos alunos. • Realização de uma atividade experimental por grupos relativa à futilidade de objetos. • Análise em grande grupo dos resultados obtidos. • Preenchimento de uma grelha relativa ao resultados. ⁴ • Questionamento oral e em grande grupo relativo à organização da informação obtida na realização da tarefa pelos alunos. • Questionamento oral relativo às regras de construção do gráfico (resultado).	Análise da qualidade das hipóteses formuladas antes e depois da realização da experiência e da capacidade de seguir o protocolo experimental planeado. Análise da capacidade de retirar conclusões do acerto com o observado. Análise dos conhecimentos prévios dos alunos através do questionamento.	Huílos, recipientes, materiais (regra, fita de corpo plástico, régua, etc), lápis de grafite, folha de resultados, borracha.	11:00 11:07 11:15
Matemática	Representar conjunto de dados através de um gráfico de pontos.	• Construção em grande grupo de um gráfico de pontos com as conclusões dos objetos que afetaram ou não afetaram. • Transcrição do gráfico de pontos para a folha realizada para o efeito. • Colagem no caderno diário do gráfico relativo à futilidade dos objetos. ⁴	Análise de competências de interpretação e análise de um gráfico de pontos. Observação da competência de transcrição / correção ortográfica, mancha gráfica).	Caderno diário, lápis de grafite, borracha e cola.	11:40 11:45 11:55 12:00
					Almoço
					14:00 14:20
					14:30
					16:00
Observações/reflexões:					

Anexo 3 – Exemplo de uma Planificação Semanal da EPE



Anexo 4 – Exemplo de uma Planificação Focada numa Criança da EPE



Ministério da Educação
Direção Regional de Educação do Alentejo

Modelo em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
3.º ano, 2.º semestre
Plano de Ensino Supervisionado em Educação Pré-Escolar 1

Planificação Focada na criança 1
Nascimento da criança: 15/04/2015
Jardim de Infância de Parafita

Forma de Intervenção Individual (31 - 40)

Orientadora responsável:
Cristina Rodrigues

Supervisoras:
Professora Doutora Ana Isabel Silva
Professora Doutora Maria Figueiredo

Grupo:
Júlia Martins, 4/2/2015
Marta da Paz, 4/2/2015

Visto: 2015

Breve descrição das observações realizadas (continua)

A criança tem 6 anos e 4 meses de idade. É uma criança calma, atenta, sociável, participativa, autónoma, empática e desista. No geral apresenta uma boa capacidade de observação, bem como de comunicação.

Esta criança, desde as primeiras observações, tem vindo a mostrar uma boa capacidade de observação, bem como de comunicação. Tem vindo a mostrar uma boa capacidade de observação, bem como de comunicação. Tem vindo a mostrar uma boa capacidade de observação, bem como de comunicação.

É uma criança que demonstra uma boa capacidade de observação, bem como de comunicação. Tem vindo a mostrar uma boa capacidade de observação, bem como de comunicação. Tem vindo a mostrar uma boa capacidade de observação, bem como de comunicação.

Apesar de não ter sido observada a criança a realizar atividades de observação, esta criança demonstra uma boa capacidade de observação, bem como de comunicação. Tem vindo a mostrar uma boa capacidade de observação, bem como de comunicação. Tem vindo a mostrar uma boa capacidade de observação, bem como de comunicação.

Relação entre observações e oportunidades e proporcionar um ambiente de observação

Esta criança tem vindo a participar ativamente em todas as atividades de observação, bem como de comunicação. Tem vindo a mostrar uma boa capacidade de observação, bem como de comunicação. Tem vindo a mostrar uma boa capacidade de observação, bem como de comunicação.

A criança tem vindo a participar ativamente em todas as atividades de observação, bem como de comunicação. Tem vindo a mostrar uma boa capacidade de observação, bem como de comunicação. Tem vindo a mostrar uma boa capacidade de observação, bem como de comunicação.

Anexo 5 - Guião das Entrevistas

Guião das Entrevistas a Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Identificação e preparação das entrevistas

Passos a desenvolver	Descrição
Enquadramento da entrevista	As diversas entrevistas surgem com o propósito de dar resposta à seguinte problemática em estudo: “Que perceções têm os Educadores de Infância e os Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) sobre a influência do ambiente educativo (organização do espaço físico) na aprendizagem das crianças/alunos?” As entrevistas têm como princípio a legitimação e a garantia da confidencialidade. Por conseguinte, o primeiro passo é: • Agradecer a presença e disponibilidade dispensada para a realização da presente entrevista, • Esclarecer o(a) entrevistado(a) sobre a temática da entrevista. • Indicar os objetivos da entrevista ao entrevistado(a). • Garantir que as informações são confidenciais e que apenas serão utilizadas no âmbito desta investigação.
Objetivos das entrevistas	Esta entrevista pretende dar resposta aos seguintes objetivos colocados no âmbito da investigação: • Compreender de que forma os Educadores de Infância e os Professores do 1.º CEB percebem a relação entre o ambiente educativo (organização do espaço físico) e o desenvolvimento da aprendizagem das crianças/alunos. • Compreender como os educadores de infância e docentes planificam e organizam os espaços educativos; • Averiguar se a organização do espaço decorre de uma estrutura pré-estabelecida ou se resulta da autonomia dos educadores de infância e dos docentes. • Compreender a perspetiva dos educadores/professores sobre a participação das crianças/alunos na construção do ambiente educativo – espaço físico.
Entrevistados	8 Educadores de Infância e 8 Professores do 1.º CEB
Entrevistador	Mestranda do 2.º ano de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino (EPE) do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB)
Condições logísticas	Guião de entrevistas para Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB. Telemóvel/Computador ou outro recurso a definir para a gravação de áudio
Tipo de entrevistas	Semiestruturadas

Encerramento da entrevista	Considera relevante explicar mais algum aspeto acerca da relação entre o ambiente educativo (organização do espaço físico) e o desenvolvimento da aprendizagem das crianças/alunos? - Se sim, o que gostaria de demonstrar? Assim, concluo a nossa entrevista, agradecendo sinceramente a sua colaboração e disponibilidade, bem como o contributo valioso para o desenvolvimento do meu trabalho de investigação.
Identificação Caraterizar o(a) entrevistado(a) do ponto de vista sociodemográfico	Local da entrevista: _____ Data: ____/____/_____ Hora de início: ____h ____m Hora de fim: ____h ____m Duração da entrevista: ____h ____m Escola: _____ 1. Quais são as suas habilitações académicas? 2. Em que ano concluiu a sua formação inicial? 3. Quanto tempo de serviço possui? 4. Há quanto tempo exerce funções neste estabelecimento educativo? 5. O grupo/turma é constituído por quantas crianças/alunos? 6. Pode começar por se apresentar e descrever o seu contexto profissional atual? 7. Como descreve a sua experiência com crianças/alunos desta faixa etária?

Enquadramento das entrevistas

Dimensões	Objetivos	Questões/Assuntos
Organização do espaço físico	Descrever a forma como o espaço é organizado, critérios utilizados e zonas diferenciadas.	- De que forma organiza o espaço físico na sua sala? - Que critérios usa para decidir a disposição do mobiliário e dos materiais? - Existem zonas específicas ou cantos na sala? Pode descrevê-los?
Importância para o processo de ensino e aprendizagem	Explorar o impacto do espaço físico no desenvolvimento, na autonomia e na aprendizagem das crianças/alunos	- Na sua opinião, de que forma a organização do espaço físico influencia o processo de aprendizagem das crianças? - Considera que o espaço contribui para o desenvolvimento da autonomia e da criatividade das crianças/alunos? De que forma? - Pode partilhar exemplos concretos de situações em que a organização do espaço ajudou na aprendizagem ou resolução de conflitos?
Adaptação e flexibilidade	Identificar as estratégias de adaptação do espaço físico e os desafios enfrentados.	- Como adapta o espaço físico consoante as necessidades das crianças/alunos ou as atividades planeadas? - Que desafios enfrenta nesta adaptação e como os ultrapassa?
Diferenças entre pré-escolar e 1.º CEB	Analisar as diferenças na organização do espaço e partilha de boas práticas.	- Considera que existem diferenças significativas na forma como o espaço físico é organizado entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB? Quais? - O que considera que poderia ser partilhado ou adaptado entre os dois contextos para beneficiar o processo de ensino e aprendizagem?
Impacto no comportamento e participação das crianças/alunos	Perceber como o espaço físico influencia o comportamento e a interação das crianças/alunos	- De que forma a organização do espaço físico afeta o comportamento, a participação e a interação das crianças/alunos? - Notou melhorias na gestão da sala ou no envolvimento das crianças/alunos após as reorganizações do espaço? Pode dar exemplos?
Sugestões e melhorias	Identificar possíveis melhorias e recomendações para a melhoria da adaptação do espaço físico.	- Que aspetos gostaria de melhorar na organização do espaço físico da sua sala? - Que sugestões daria a outros Educadores de Infância/Docentes do 1.º CEB para tornar o espaço físico mais favorável ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças/alunos?