

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Lisandra Fabíola Spínola Jasmins

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

maio | 2022

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Lisandra Fabíola Spínola Jasmins

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

ORIENTAÇÃO
Ana Isabel Gouveia



Faculdade de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

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

Ano Letivo 2021/2022

Lisandra Fabíola Spínola Jasmins

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

Orientadora: Doutora Ana Isabel Gouveia

Funchal, maio de 2022

*A práxis pedagógica não é a mera prática
como mero fazer baseado numa aprendizagem implícita
e num conhecimento tácito e rotineiro;
é uma prática fundamentada, situada e organizada,
baseada num conhecimento explícito.*

(João Formosinho, 2013)

Agradecimentos

Ao terminar um percurso tão importante na minha vida importa agradecer a todos os que potenciaram o meu crescimento académico. Foram cinco anos de muita aprendizagem, anos esses que com muitos altos e baixos, tornaram-me numa melhor pessoa. Foram muitas as pessoas que ao longo destes cinco anos permitiram que eu concluísse a minha formação, e para isso não posso deixar de agradecer aos pilares da minha vida.

Em primeiro lugar, agradeço à minha mãe Maria Ilda e à minha irmã Gina, pois foram vocês que permitiram que eu chegasse ao fim desta jornada. Por isso, o meu agradecimento é especial por todo o esforço, compreensão e por nunca me deixarem desistir.

Em seguida, agradeço ao João Nuno, ao meu companheiro, confidente e pilar na minha vida. A ti também te agradeço por me amparares nas minhas quedas, por lutares diariamente contra as minhas inseguranças e me acalmares nos momentos mais difíceis.

Um agradecimento especial à minha madrinha Delina Fernandes, porque é uma educadora fantástica e que nunca me recusou ajuda. A sua paixão pela Educação de Infância fez-me querer fazer sempre melhor nas minhas práticas.

À Lisandra, a minha colega e amiga que a universidade me deu. Este agradecimento também é especial, pois quando precisava de desabafar tu estavas lá.

A toda a minha família e amigos que, de forma direta ou indireta, contribuíram para o fim deste percurso.

À professora Maria José, orientadora da Prática Pedagógica I que me transmitiu a sua paixão pela Educação Pré-Escolar.

Outro agradecimento especial à professora Glória, orientadora da Prática Pedagógica II, pois foi sem dúvida uma das melhores pessoas que conheci. Esteve sempre disponível para me ajudar e nunca me deixou desamparada.

Também não posso deixar de agradecer à minha orientadora científica deste relatório, a professora Ana Isabel, por todo o carinho, disponibilidade e atenção em ter-me aceite como sua aluna. Não poderia estar mais satisfeita com a minha escolha, pois é sem dúvida uma professora que esteve sempre atenta às minhas preocupações. Agradeço, de forma muito sincera, por motivar-me sempre a fazer melhor.

A todos os professores que se cruzaram em todo o meu percurso académico, mas em particular à professora Sónia Martins por ter me transmitido a magia da matemática.

À educadora cooperante Luísa, pela forma atenciosa como me recebeu na sua sala e por me ter ensinado estratégias a implementar nesta profissão.

À professora cooperante Isabel e à professora coadjuvante Maria José pelo carinho com que me receberam na sua sala. Um agradecimento especial às duas, pois ensinaram-me tanto e nunca desistiram de me guiar. O vosso contributo e apoio foi essencial para que eu pudesse concluir as práticas do Ensino do 1. Ciclo do Ensino Básico, durante este período pandémico.

A toda a comunidade educativa do Infantário Semi-Internato de Santa Clara e da Escola EB1/PE de São Roque, por toda a disponibilidade e simpatia.

Por fim, e dada a sua importância na minha formação e na minha vida, um agradecimento sincero a todas as crianças e demais famílias, por me aceitarem de boa vontade nesta longa jornada. Foi graças a todas as crianças que pude vivenciar momentos de aprendizagem únicos e que estarão sempre gravados na minha memória. Fazer melhor será sempre o meu objetivo, pois vocês são o motivo da realização deste meu sonho que é ser professora.

A todos, agradeço-vos do fundo do meu coração pelos vossos contributos durante este longo percurso, pois sem vocês esta etapa não se realizaria.

Resumo

Este relatório foi redigido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pelo que representa um processo de evolução e reflexão das três práticas pedagógicas, desenvolvidas nas valências da Educação de Infância e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

As intervenções referidas foram desenvolvidas no Infantário Semi-Internato de Santa Clara, na sala das Abelhinhas e na Escola EB1/PE de São Roque, na mesma turma, correspondendo ao 2.º ano e ao 3.º ano. O relatório está dividido em duas partes, sendo que na primeira parte procurei refletir sobre a metodologia implementada na *práxis*, enquadrando-a numa base teórica fundamentada. Nesta parte definiu-se quatro capítulos que fundamentam as práticas pedagógicas. Na segunda parte são referidas as práticas pedagógicas desenvolvidas, em ambas as valências.

Nas práticas desenvolvidas, no que concerne às duas valências foi proposto e implementado um Projeto de Investigação-Ação, respetivamente, com o intuito de atenuar a problemática identificada. O Projeto correspondente à valência da Educação Pré-Escolar sustentou-se na questão: “Como é que o grupo de crianças da sala das Abelhinhas pode desenvolver atitudes de tolerância, compreensão e respeito pela diferença?” e o da valência do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na questão: “Como promover atitudes de cooperação e respeito entre os alunos da turma do 3.ºA?”.

Por fim, procurei que este relatório transparecesse uma análise crítica e reflexiva das práticas pedagógicas, sustentadas num enquadramento teórico. Este também transparece uma diversidade nas atividades e estratégias implementadas, tendo sempre em consideração as características das crianças/alunos para a aquisição de aprendizagens significativas.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Aprendizagem; Reflexão; Estratégias Pedagógicas.

Abstract

This report was written within the scope of the Masters in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, so it represents a process of evolution and reflection of the three pedagogical practices, developed in the areas of Early Childhood Education and 1st Basic Education Cycle.

The interventions referred to were carried out in the Semi-Internato de Santa Clara, in the Abelhinhas room and the school EB1/PE de São Roque, in the same class, corresponding to the 2nd and 3rd years. The report is divided into two parts, and in the first part, I tried to reflect on the methodology implemented in praxis, framing it on a grounded theoretical basis. In this part, four chapters were defined that support the pedagogical practices. The second part refers to the pedagogical practices developed in both areas.

In the developed practices, regarding the two valences, a Research-Action Project was proposed and implemented, respectively, to alleviate the identified problem. The Project corresponding to the valence of Pre-School Education was based on the question: “How can the group of children in the Abelhinhas room develop attitudes of tolerance, understanding and respect for difference?” and the valence of the 1st Cycle of Basic Education, in the question: “How to promote attitudes of cooperation and respect among the students of the 3rd A class?”.

Finally, I tried to make this report appear a critical and reflective analysis of pedagogical practices, supported by a theoretical framework. This also shows a diversity in the activities and strategies implemented, always considering the characteristics of the children/students for the acquisition of significant learning.

Keywords: Preschool Education; 1st Cycle of Basic Education; Learning; Reflection; Pedagogical Strategies .

Sumário

Agradecimentos	V
Resumo	VII
Abstract.....	IX
Índice de Figuras.....	XV
Índice de Gráficos.....	XVII
Índice de Tabelas	XIX
Índice de Conteúdos do CD-ROM.....	XXI
Lista de Siglas e Abreviaturas.....	XXIII
Introdução	1
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO.....	1
Capítulo 1 - O docente como líder pedagógico e gestor curricular	5
1.1 - Diretrizes legais para a orientação da prática docente	6
1.2 - O professor no contexto de liderança.....	8
1.2.1 - O docente como gestor curricular	10
Capítulo 2 - A escola como <i>locus</i> de aprendizagem.....	13
2.1 - As estratégias pedagógicas promotoras da aprendizagem:.....	15
2.1.1 - O papel da Educação Artística no desenvolvimento integral da criança	17
2.1.2 - O jogo e o lúdico como elementos motivadores para a aprendizagem	19
2.1.3 - O contributo das histórias na emergência da literacia.....	24
2.1.4 - A importância do Ensino Experimental das Ciências no pré-escolar e no 1.º Ciclo	26
2.2 - A interdisciplinaridade na sala de aula	29
2.3 - A aprendizagem significativa e a aprendizagem cooperativa: O seu contexto metodológico no processo de ensino-aprendizagem.....	31
2.4 - Refletir e avaliar para atuar pedagogicamente: A avaliação formativa como um pilar à aprendizagem	37

Capítulo 3 - Desafios educativos: O ensino à distância em tempos de pandemia	43
3.1 - O papel do educador/ professor em tempos de pandemia.....	44
3.2 - Efeitos colaterais do ensino à distância	46
3.3 - As tecnologias de informação e comunicação como suporte no ensino à distância	48
Capítulo 4 - O contributo da Investigação-ação na Educação	51
4.1 - Investigação qualitativa	51
4.2 - Metodologia da Investigação-Ação	53
4.3 - Técnicas e Instrumentos de recolha de dados:.....	54
4.3.1 - Observação Participante.....	55
4.3.2 - Diários de bordo	55
4.3.3 - Registos fotográficos.....	56
4.4 - Método e análise de dados	57
PARTE II - ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	59
Capítulo 5 - Intervenção Pedagógica na Educação de Infância.....	61
5.1 - Caracterização do Meio Envolvente	61
5.2 - Caracterização da Instituição	62
5.2.1 - Intervenientes: docentes e não docentes.....	63
5.3 - A sala das Abelhinhas:.....	63
5.3.1 - Organização do Espaço e dos recursos	64
.....	65
5.3.2 - Caracterização do grupo.....	65
5.3.3 - Organização da Rotina Diária	66
5.4 - Caraterização das Famílias	68
5.5 - Momentos de aprendizagem	69
5.5.1 - Já é Outono?	70
5.5.2 - Formando conjuntos.....	73

5.5.3 - Vamos criar uma história	75
5.6 - Projeto de investigação-ação.....	78
5.6.1 - Revisão preliminar	78
5.6.2 - Estratégias de intervenção	79
Estratégia I - Diálogos em grande grupo	79
Estratégia II - Atividades lúdicas.....	80
5.7 - Projeto com a comunidade educativa	81
5.8 - Reflexão sobre a prática pedagógica.....	82
Capítulo 6 - Prática Pedagógica no 2.º ano de escolaridade	87
6.1 - Caracterização do Meio Envolvente	87
6.2 - Caracterização da Instituição	89
6.2.1 - Intervenientes: docentes, não docentes e discentes.....	92
6.3 - Organização do ambiente educativo da sala do 2.º A:.....	94
6.3.1 - Caracterização e Organização do Espaço.....	94
6.3.2 - Organização do Tempo Pedagógico.....	95
6.3.3 - Caracterização e organização da turma	96
6.4 - Momentos de aprendizagem	97
6.4.1 - Ensino à distância: “Reciclagem”	97
6.4.1.1 - “Vamos às compras”	98
6.4.2 - Ensino presencial: “A caneta preta”	100
6.5 - Reflexão sobre a prática pedagógica.....	101
Capítulo 7 - Prática Pedagógica no 3.º ano de escolaridade	105
7.1 - Organização do ambiente educativo da sala do 3.º A:.....	105
7.1.1 - Caracterização e Organização do Espaço.....	105
7.1.2 - Organização do Tempo Pedagógico.....	106
7.1.3 - Caracterização e organização da turma	107

7.2 - Momentos de aprendizagem	108
7.2.1 - “Abecedário sem juízo”	108
7.2.2 - “Dominó da multiplicação”	109
7.2.3 - “Os ímanes”	110
7.3 - Projeto de investigação-ação.....	112
7.3.1 - Revisão preliminar	112
7.3.2 - Estratégias de intervenção	114
Estratégia I - Debates coletivos	114
Estratégia II - Canção	115
Estratégia III - Atividade laboratorial e demonstrações	115
Estratégia IV - Jogos didáticos	116
7.4 - Reflexão sobre a prática pedagógica.....	118
Considerações finais	121
Referências.....	123
Referências normativas	131

Índice de Figuras

Figura 1 Evolução dos jogos.....	22
Figura 2 Relação entre trabalho prático (TP), trabalho laboratorial (TL) e Trabalho experimental (TE).	27
Figura 3 Caraterísticas dos grupos cooperativos	35
Figura 4 Tipos de comunicação com as famílias.....	40
Figura 5 Caraterísticas da investigação qualitativa.....	52
Figura 6 Ciclo de Investigação-Ação.....	54
Figura 7 <i>Análise de dados- Dispositivos analíticos</i>	58
Figura 8 Parque exterior infantil do Infantário Semi-Internato de Santa Clara.....	63
Figura 9 Planta da sala das Abelhinhas.	64
Figura 10 <i>Áreas da Sala</i>	65
Figura 11 História “A Surpresa de Handa”.	70
Figura 12 Dramatização da História “A Surpresa de Handa”	71
Figura 13 Jogo “Qual é o fruto?”.....	72
Figura 14 Jogo dos conjuntos.	74
Figura 15 Ilustração da história	76
Figura 16 Dramatização da história “A amizade dos frutos”	77
Figura 17 História “A amizade dos frutos”.	77
Figura 18 Árvore de Natal com material reciclado.....	82
Figura 19 Brinquedos recolhidos.....	82
Figura 20 Freguesias do concelho do Funchal.....	88
Figura 21 Edifício do Galeão.....	89
Figura 22 Edifício do Lombo Segundo.....	89
Figura 23 Edifício do Lombo Segundo.....	90
Figura 24 População da comunidade escolar.....	92

Figura 25 Planta da sala do 2.º A.....	94
Figura 26 Horário da turma do 2.ºA no regime presencial.....	95
Figura 27 Plano de ensino à distância da turma do 2.º A	96
Figura 28 Aula de Estudo do Meio e Cidadania “Ações humanas prejudiciais”.....	97
Figura 29 Aula de Estudo do Meio e Cidadania “A reciclagem”.....	98
Figura 30 Aula de matemática “O dinheiro”.	99
Figura 31 Aula de matemática “O euro”.	99
Figura 32 Jogo “Vamos às compras...”.....	100
Figura 33 Planta da sala do 3.º A.....	106
Figura 34 Horário da turma do 3.ºA	107
Figura 35 Jogo “Dominó da multiplicação”.	110
Figura 36 Atividade laboratorial “Os ímanes”.	111

Índice de Gráficos

Gráfico 1 Concelhos de residência das crianças	68
Gráfico 2 Habilitações dos pais	69
Gráfico 3 Freguesias de residência dos alunos	92

Índice de Tabelas

Tabela 1 Definição de jogo	20
Tabela 2 Fases da implementação da aprendizagem cooperativa- Papel do professor.....	34
Tabela 3 Rotina diária do grupo.....	67
Tabela 4 Organização da infraestrutura.	90
Tabela 5 Alunos do 3.º A.....	108

Índice de Conteúdos do CD-ROM

Pasta A – Relatório de Estágio

Relatório de Estágio em formato Word

Relatório de Estágio em formato PDF

Pasta B – Prática Pedagógica I

Apêndice 1 – Planificações

Apêndice 2 – Diários de Bordo

Pasta C – Prática Pedagógica II

Apêndice 3- Diário de Bordo: Observação Ensino Presencial

Apêndice 4 – Planificações: Ensino à Distância

Apêndice 5 – Mapa de atividades semanais: Ensino à Distância

Apêndice 6 – Reflexão sobre o “estudo em casa” 1.º e 2.º ano de 04/05/2020 a 08/05/2020

Apêndice 7 – Planificações: Ensino Presencial

Apêndice 8 – Diários de Bordo: Ensino Presencial

Pasta D – Prática Pedagógica III

Apêndice 9 – Planificações

Apêndice 10 – Diários de Bordo

Lista de Siglas e Abreviaturas

1.º CEB - Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

AE - Aprendizagens Essenciais

AE de CeD - Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento

CAA - Centro de Apoio à Aprendizagem

DAC - Domínio de Autonomia Curricular

DB - Diários de Bordo

E@D - Ensino à Distância

ENEC - Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

EPE - Educação Pré-Escolar

GBL - Game-Based Learning

I-A - Investigação-Ação

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

ME - Ministério da Educação

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development.

PA - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PP - Prática Pedagógica

TAF - Técnicas de Avaliação Formativa

TE - Trabalho Experimental

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

TL - Trabalho Laboratorial

TP - Trabalho Prático

UC - Unidades curriculares

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

Introdução

O presente relatório pretende retratar as práticas pedagógicas desenvolvidas nas valências da Educação de Infância e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Para além disto, este relatório centra a sua atenção para uma ação pedagógica reflexiva, sustentada nas bases teóricas estudadas durante este período de formação.

O relatório apresenta-se organizado em duas partes, sendo na primeira parte o **Enquadramento Teórico e Metodológico** e, na segunda parte a **Análise e Reflexão sobre a Prática Pedagógica**. Nesta sequência de ideias, a parte I está dedicada à teoria e metodologia, cujos capítulos apresentam a fundamentação teórica que sustentou as práticas pedagógicas e que posteriormente, foram alvo de reflexão na parte II.

Nesta primeira parte deparamo-nos com quatro capítulos. No capítulo I voltamos a nossa atenção para o papel do docente, isto é, enquadramento legal da prática, o seu papel na liderança e na gestão curricular.

O capítulo II dá primazia às estratégias pedagógicas que foram tidas em consideração durante as práticas pedagógicas. Para além disto, atribuímos importância à interdisciplinaridade, focamos a aprendizagem significativa e cooperativa e, por fim, demos relevância à avaliação formativa.

O capítulo III diz respeito ao ensino à distância durante os tempos da pandemia da COVID-19, pelo que centralizamos o papel do educador/professor, enfatizamos os efeitos colaterais deste regime de ensino, bem como transparecemos a utilidade das tecnologias de informação e comunicação no ensino à distância.

Por último, o capítulo IV desta primeira parte corresponde ao contributo da Investigação-Ação (I-A) na Educação, verificando-se uma metodologia fundamental na prática pedagógica. Neste capítulo referenciamos não só metodologia da I-A, como salientamos as técnicas e instrumentos de recolha de dados e os métodos e análise de dados recorridos.

No que se refere à segunda parte apresenta três capítulos destinados à análise e reflexão sobre a prática pedagógica. O capítulo V diz respeito à prática pedagógica da Educação Pré-Escolar (EPE), realizada no Infantário Semi-Internato de Santa Clara. Os capítulos VI e VII correspondem à prática realizada no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), ambos na Escola

EB1/PE de São Roque. Os estágios iniciaram-se numa turma de 2.º ano, e tendo sido dada continuidade na prática pedagógica seguinte, com essa mesma turma, já no 3.º ano.

Nesta sequência de ideias, o capítulo V apresenta várias caracterizações, tais como: do meio, da instituição, do grupo e das famílias. Para além disto, é feita referência à organização dos espaços e dos recursos pedagógicos, bem como da rotina diária. Nesta prática pedagógica são mencionados três momentos de aprendizagem, o Projeto de Investigação-Ação (I-A) desenvolvido, o projeto com a comunidade educativa e por último a reflexão sobre a prática. A questão orientadora do projeto de I-A nesta valência compreende: *“Como é que o grupo de crianças da sala das Abelhinhas pode desenvolver atitudes de tolerância, compreensão e respeito pela diferença?”*.

Relativamente ao capítulo VI e VII apresentam muitas semelhanças com o anterior, à exceção do capítulo VI que não apresenta projeto de I-A, por motivos que serão justificados no capítulo seguinte. O projeto de I-A da valência do 1.º Ciclo do Ensino Básico baseou-se na questão: *“Como promover atitudes de cooperação e respeito entre os alunos da turma do 3.ªA?”*. Em ambos os projetos realizamos uma revisão preliminar e a descrição das estratégias implementadas.

Este relatório encerra com as considerações finais, onde é realizada uma síntese reflexiva, com o intuito de interligar a teoria com a *práxis*. Por último, saliente-se a pesquisa bibliográfica e normativa como metodologias adotadas, de forma a sustentar cientificamente toda a *práxis*. Os apêndices estão integrados no CD-ROM, onde é possível aceder às planificações e aos diários de bordo.

**PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E
METODOLÓGICO**

Capítulo 1 - O docente como líder pedagógico e gestor curricular

Os maiores efeitos sobre a aprendizagem dos alunos ocorrem quando os professores se tornam aprendizes do seu próprio ensino e quando os alunos se tornam professores de si próprios.

(Hattie, 2009, p. 22 como citado em Lopes & Silva, 2015, p.12)

A educação em Portugal tem sido marcada por incoerências ao longo de vinte e seis anos, e por isso, tornou-se necessário realizar reformas curriculares onde preservava o caráter uniformista. Porém, é tendencial uma mudança de paradigma, e a prova disso tem acontecido através de novos normativos e orientações que apelam à Escola novas formas de ensinar e de aprender. Neste alinhamento, mais concretamente em 2015, a OCDE realiza um relatório de diagnóstico designado “*Skills Strategy Diagnostic Report: Portugal*”, que ao aferir a taxa de insucesso e de abandono escolar existentes em Portugal, recomenda o desenvolvimento de competências desde a infância até à idade adulta, competências estas que irão contribuir para o desenvolvimento económico do país. Deste modo, pretende-se que a Educação, em Portugal, invista na qualidade e na equidade, melhorando a qualidade das aprendizagens. É graças a estas recomendações que o Ministério da Educação ponderou sobre as competências que se quer que os alunos desenvolvam até à saída da escolaridade obrigatória, tema que iremos abordar mais à frente (OECD, 2015).

Tendo em conta que a legislação determina a organização da sociedade e assume o papel de formar cidadãos civicamente responsáveis e ativos na vida comunitária, torna-se necessário compreender a forma como a educação, em Portugal, está estruturada. Nesta ótica, importa analisar alguns documentos orientadores do currículo, com intuito de alicerçar toda a prática realizada pelo educador/professor, desde a educação pré-escolar até ao final do 1.º ciclo do ensino básico. Assim como, refletir sobre a ação do professor enquanto líder, na sala de aula que sendo o responsável pedagógico e gestor das componentes curriculares, assume igualmente um papel importante enquanto promotor e mediador das aprendizagens, como colaborador ativo com a instituição educativa e com a comunidade educativa. Esta liderança do professor,

diz respeito à influência que este exerce sobre a comunidade educativa, na medida em que promove relações com os alunos, entre os alunos e com a família.

1.1 - Diretrizes legais para a orientação da prática docente

No presente capítulo, importa refletir sobre os pressupostos teóricos que sustentam as práticas pedagógicas. Por este motivo, é importante compreender o funcionamento do sistema educativo, em Portugal, reconhecendo-o como o meio responsável pela educação de todos os cidadãos, perspetivando o bom desenvolvimento da sociedade. Este é legislado pela Lei n.º 46/86 de 14 de outubro de 1986 (Lei de Bases do Sistema Educativo-LBSE), com objetivo de garantir a todos os cidadãos o direito à educação e à cultura, de forma justa e igualitária, conforme consagrado na Constituição da República. Importa referir que é através da LBSE que são definidos os objetivos a serem desenvolvidos na formação dos alunos, quer na valência da Educação Pré-Escolar, quer na valência do Ensino Básico.

Partindo da LSBE (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro) é determinada a organização do sistema educativo, englobando a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar. A educação pré-escolar abrange as crianças entre os 3 anos de idade e a idade de acesso no ensino básico, sendo que o ministério é a entidade responsável pela organização e coordenação da política educativa, a nível pedagógico e técnico. Em 1997 foi publicada a Lei-Quadro (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro) definindo a educação pré-escolar como a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (p. 670). No entanto, os objetivos desta Lei-Quadro foram revistos e nesse ano vigente foram publicadas as primeiras Orientações Curriculares, da autoria do Ministério da Educação (ME), para a rede pública e privada (Cardona, 2017).

Anos mais tarde, realiza-se uma revisão das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) que vêm a ser publicadas em 2016. Esta atualização perspetiva um desenvolvimento integral da criança, através da integração de novos domínios, como a Educação Física e a Educação Artística. Para além disto, surge a preocupação de atenuar possíveis discrepâncias existentes na transição para o primeiro ciclo. Ainda, as recentes *Orientações Curriculares* procuram desenvolver uma educação pré-escolar de qualidade, que se verifica influente no sucesso dos níveis de ensino seguintes (Silva et al., 2016).

Prosseguindo, na LBSE veja-se a educação escolar como integrante nos ensinamentos básico, secundário e superior. Relativamente ao ensino básico, este compreende três ciclos, dos quais o 1.º ciclo com quatro anos, o 2.º ciclo com dois anos e o 3.º ciclo com três anos, com caráter obrigatório e gratuito. No 1.º ciclo, a referida LBSE determina que se reserva apenas para crianças que completem seis anos de idade até o dia quinze de setembro. Aliás, este quadro geral do sistema educativo visa corresponder às necessidades da realidade social, contribuindo para um desenvolvimento pleno e harmonioso da sociedade.

Estes documentos curriculares acima referidos sustentam não só a educação pré-escolar, como garantem a coerência do sistema educativo, tal como se encontra definido no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PA), pelo que “devem assegurar uma visão de criança e de educação que promova a continuidade educativa, fundada em intencionalidades pedagógicas, princípios e valores, como condição para transições seguras e significativas para a escolaridade obrigatória” (PA, 2017, p. 8).

Em 2015 e aconselhado pela OCDE, Portugal através da análise dos pontos fortes e fracos do país, reformulou a sua Estratégia Nacional de Competências para maximizar o seu potencial de competências, do qual resultaram três pilares fundamentais: desenvolver competências relevantes desde a infância até à idade adulta; ativar a oferta de competências para o mercado de trabalho; e aplicar as competências de forma eficaz no local de trabalho e na economia. Perante estas reformulações, dois anos depois, mais precisamente em 2017, surge um documento, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, que estabelece as competências que os alunos devem desenvolver nas diversas áreas até ao final da escolaridade obrigatória.

Este documento verifica-se como um alicerce à prática pedagógica, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, sendo uma referência para a organização do sistema educativo. Nesse entendimento, o PA permite aos professores uma gestão articulada das várias dimensões curriculares, pelo que se verifica como a matriz para a tomada de decisões de agentes educativos relativas às organizações responsáveis pelas políticas educativas e das instituições de ensino. Assim, o seu objetivo passa pela organização e gestão curricular, bem como para o planeamento de estratégias, metodologias e procedimentos didáticos a implementar na prática pedagógica. Perante estes objetivos pretende-se que a escola promova um ambiente benéfico para a aprendizagem e para a aquisição de competências pelos alunos. Leia-se que o PA através da exposição dos princípios, visão, valores e competências projeta o perfil do cidadão a ser desenvolvido pela escola e além disto, orienta para o modelo de currículo

que permita o desenvolvimento desse perfil expectável. Logo, este modelo centra-se nos alunos e na construção da sua aprendizagem (Martins et al., 2017).

Outros documentos curriculares que sustentam as práticas pedagógicas são as *Aprendizagens Essenciais* (AE), homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. Digamos que são uma orientação curricular na planificação, concretização e na avaliação do ensino e da aprendizagem e no desenvolvimento das áreas de competências contempladas no PA. As AE evidenciam-se como uma base modelo para a aprendizagem, comum a todos os alunos. Também, este documento está articulado com o PA, na medida que se verificam representativos para a avaliação externa (Martins et al., 2017).

Em síntese, o PA e as AE são documentos que integram o currículo do ensino básico e secundário. Por isso, deve existir uma articulação que seja “(...) integradora (dos elementos enunciados), coerente (com os princípios assumidos) e consistente com o modelo de currículo implícito no articulado do PA”, porque as AE e o PA são documentos de orientação curricular que têm como finalidade o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem (Martins et al., 2017, p. 11). Por último, nas AE destacamos três elementos presentes durante o desenvolvimento curricular, os quais são os conhecimentos, as capacidades e atitudes, norteadas pelos pressupostos curriculares do PA.

1.2 - O professor no contexto de liderança

A temática da liderança tem sido muito investigada pelas Ciências Sociais, ao longo do último século. O conceito de liderança verifica-se como um conceito dinâmico e polissémico, sendo alvo de múltiplas interpretações e análises. São várias as definições de liderança, e delas podemos aferir que a liderança advém da influência, do poder, da interação, do meio escolar e de objetivos. Então, entende-se que a liderança corresponde a um método de influência social realizada através do líder que influencia intencionalmente outras pessoas, os liderados. Ao que Yuri (2002) define esta influência como,

um processo que afeta a interpretação dos eventos pelos seguidores, a escolha dos objetivos para a organização ou grupo, a organização das atividades para o alcance dos objetivos, a motivação dos seguidores para cumprir os objetivos, a manutenção das relações de cooperação e do espírito da equipa, a obtenção de apoio e cooperação das

pessoas exteriores ao grupo ou organização. (como citado em Antunes & Silva, 2015, p. 77).

Esta influência exercida volta-se para a concretização de objetivos a serem alcançados e ancorados a valores pessoais e profissionais, pois é um processo que integra líderes e liderados, bem como o contexto ocorrido. Importa referir que os líderes e os liderados influenciam-se de forma recíproca, contribuindo para a eficácia ou ineficácia das organizações. Portanto, compreende-se que liderar é a capacidade de influenciar os outros, com o intuito de alcançar objetivos, de forma voluntária e consciente. Ademais, verifica-se como a capacidade de cooperar, bem como transmitir entusiasmo e segurança. Desta forma, um líder deve ajudar o seu grupo a traçar e alcançar objetivos comuns (Bento & Ribeiro, 2013).

Erroneamente a liderança é associada a altos cargos reconhecidos pela sociedade. Esta ideia não se cinge apenas a cargos em empresas, mas também se verifica na liderança de uma escola. Habitualmente, a liderança de uma escola reflete-se, apenas, na liderança do diretor. Nesta ótica, importa mudar esta ideia pré-concebida e limitada de liderança de uma escola. Destaca-se o professor com uma grande e importante envolvência na organização da escola, pois são estes que atuam diretamente na organização, avaliação, concretização e reformulação do processo de ensino-aprendizagem (Antunes & Silva, 2015). Então, entende-se que a liderança do professor agrega várias áreas das suas atividades:

A liderança docente é o processo pelo qual os professores, individual ou coletivamente, influenciam os seus colegas, os diretores e outros membros da comunidade escolar para melhorar as suas práticas de ensino e aprendizagem, com o objetivo de aumentar a aprendizagem dos alunos e a sua realização. (...) (York-Barr & Duke, 2004, pp. 287-288, como citado em Antunes & Silva, 2015, p. 79).

Portanto, a liderança do professor não só se dedica ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos perspetivando o desenvolvimento de aprendizagens significativas, como também, ao desenvolvimento pessoal e profissional e à organização escolar. Ainda, o professor líder tem a capacidade de direcionar os colegas para a melhoria da escola, motivando-os por meio da sua envolvência, a desempenharem as suas obrigações referentes ao processo ensino-aprendizagem.

Esta afirmação é reforçada por Elmore (2008) como citado em Antunes e Silva (2015) ao defender que o professor líder deve centrar a sua liderança no processo de aprendizagem, para que possam partilhar as suas competências, conhecimentos e experiências. Desta forma, os professores ficam mais predispostos para alterarem ou inovarem nas suas práticas.

Digamos que a liderança do professor se traduz na capacidade que este tem para tomar decisões, com a finalidade de resolver problemas ou incentivar os alunos e colegas a se envolverem no processo de mudança no modo de ensinar. Por conseguinte, o professor é o líder do currículo e do processo de ensino e aprendizagem.

1.2.1 - O docente como gestor curricular

O nosso país rege-se por um sistema educativo de carácter centralista, pelo que o conceito de programa remete para o rosto do currículo. Nesta linha de pensamento, o papel do professor assume-se como executor do programa, cumprindo-o imperativamente na sua prática (Roldão, 1999, como citado em Leite, 2010). Todavia, com o alargamento da escolaridade obrigatória e resultante multiplicidade dos alunos, tornou-se necessário olhar para o currículo como um processo de decisões sucessivas nos diversos níveis organizativos do sistema educativo. Por este motivo, a escola atual assume o papel de mediadora curricular, no que diz respeito às decisões político-administrativas e também em situações reais dos alunos. Cada escola deve, então, adequar as diretrizes nacionais à sua realidade diária, salvaguardando o direito à aprendizagem de todos os alunos. Isto passa pelo trabalho de gestão do currículo que a escola terá de realizar, não apenas pelos órgãos de gestão da instituição, mas essencialmente pelos órgãos intermédios, sendo estes os Departamentos Curriculares, áreas predispostas para reestruturação do currículo. Ainda, passa pelos Conselhos de Turmas e por cada professor, no âmbito da disciplina e na turma que leciona (Leite, 2010).

Assim, e no seguimento das decisões curriculares, o professor deve assumir o papel de gestor do currículo, pois objetiva a reconstrução do currículo a nível da escola, dos departamentos e da sala de aula. Atualmente, o papel do professor sofre transformação ao passar do tradicional executor do currículo para o (re)construtor do currículo, processo este que é moroso pois o professor tende a cumprir escrupulosamente o programa e a instruir o aluno-padrão. Relativamente à tomada de decisões alheias à execução dos programas, esta permite a

aquisição de autonomia profissional, porém, também implica novas formas de organização, responsabilidade e participação na escola (Leite, 2010).

Nesta ótica, Morgado (2019) afirma que os professores ao contextualizarem o currículo emerge o conceito de *autonomia curricular*, visto que concede a oportunidade aos professores de tomarem decisões, no que diz respeito à organização e desenvolvimento do currículo. Nesta linha de pensamento, Portugal, mais concretamente o ME, perspetivou e implementou por meio do Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, o *Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular* a título experimental, com o intuito das escolas gerirem o currículo de outra forma, ou seja, dando-lhes uma maior autonomia e espaços para flexibilizar o currículo. Após um ano de experiência, abrangeu todas as escolas do país dos diversos níveis de ensino sob a designação de processo.

Esta autonomia e flexibilidade dada às escolas vem possibilitar outras opções curriculares sob a forma de domínio de autonomia curricular (DAC), integrando os alunos, para que possam encontrar utilidade e finalidade aos conteúdos desenvolvidos nas aulas. Então, há que considerar o desenvolvimento do currículo priorizando as necessidades dos alunos, sem deixar de promover os níveis de qualidade expectáveis, no que se refere ao sucesso educativo. Logo, pretende-se que o currículo seja promotor de igualdade de oportunidades para todos os alunos.

Em consonância com as ideias de Morgado (2019), os professores dispõem de uma autonomia mais alargada, verificando-se após a promulgação da Portaria n.º 181/2019, que referencia o desenvolvimento da autonomia e flexibilidade curricular, aludindo aos princípios do Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Ademais, integram os princípios orientadores no regime de autonomia, administração e gestão de estabelecimentos públicos de educação, relativos a critérios de natureza pedagógica e administrativa, de cada estabelecimento de ensino. Entenda-se a autonomia e a flexibilidade curricular como a capacidade de gerir o currículo, cujos conhecimentos, capacidades e atitudes contribuem para o sucesso escolar dos alunos. O mesmo significa que este enriquecimento curricular proporciona o desenvolvimento de competências previstas no *Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

A Portaria n.º 181/2019, vem ampliar a autonomia que já estava estabelecida no Decreto-lei n.º 55/2018, na medida que permitiu “O alargamento de um exercício efetivo de autonomia e flexibilidade curricular, concretizado na faculdade de adotarem uma gestão superior a 25 % do total da carga horária das matrizes curriculares -base” (Portaria n.º

181/2019, p. 2955). É com base nesta autonomia que as escolas têm a possibilidade de projetar outras formas de inovar no campo curricular e pedagógico.

Roldão e Almeida (2018) afirmam que a gestão curricular se reflete num processo de decisão, direcionado para as finalidades que se perspetivam alcançar. E verifica-se num processo de análise das situações apresentadas, com intuito de serem defrontadas com o que é pretendido obter. Da análise surge a identificação de possíveis percursos que devem ser verificados no que diz respeito à sua viabilidade, possibilidade, riscos, entre outros. Aquando da decisão de selecionar um determinado caminho, este deve ser supervisionado e avaliado continuamente para possibilitar a alteração do trajeto ou ajustá-lo, tendo em conta a eventualidade de comprometer o produto perspetivado.

Nesta linha de pensamento, a gestão curricular verifica-se como um processo contínuo de tomada de decisões, ocorridas em distintos níveis. Portanto, o conceito de gestão do currículo passa pela tomada de decisões que são postas em prática, com o intuito de desenvolver e estimular a aprendizagem. Estas decisões têm maior incidência nas áreas curriculares da prática pedagógica desenvolvida nas escolas, e pretendem responder a questões como *o quê, para quê, quando, como ensinar, como avaliar*.

Por fim, Leite (2012), como citado em Morgado (2019), refere que gerir o currículo passa por conhecer e analisar os projetos curriculares de índole oficial e comum, bem como tomar decisões de natureza curricular, de forma ponderada e sustentada, através de acordos aceites coletivamente, consolidados em propostas estratégicas de atuação. Por isso, e para que esta gestão do currículo proporcione a igualdade de oportunidades, torna-se necessário diferenciar o currículo do programa, visto que o programa é uma ferramenta do currículo. A mesma autora defende igualmente que os professores devem suprimir o uso do manual, uma vez que o tornam num veículo de acesso ao currículo. Portanto, os professores no desempenho da sua função tomam decisões curriculares que resultam em intervenções relativas a decisões nacionais, do projeto de escola, das características dos alunos, das metas curriculares da escola, entre outras.

Capítulo 2 - A escola como *locus* de aprendizagem

A diferença está, por exemplo, em personalizar a aprendizagem, obtendo maior precisão sobre os progressos dos alunos, e garantir a aprendizagem profissional dos professores sobre como e quando proporcionar, aos seus alunos, estratégias de ensino e de aprendizagem diferentes ou mais eficazes.

(Hattie, 2009, p. 22 como citado em Lopes & Silva, 2015, p. 8)

Neste segundo capítulo pretende-se realçar a importância do papel da escola na formação dos indivíduos, para que estes saibam viver em cidadania. No seguimento desta ideia, Nóvoa (2009) defende uma escola centrada na aprendizagem. Esta conceção esbarra com as ideologias que ainda persistem nas escolas, incidindo mais na didática e menos na matemática, encontrando-se nos programas o cerne da pressão pedagógica do professor. Esta conceção de ensino surge como resposta à massificação do ensino, enraizados no ensino tradicional, o que conseqüentemente, resulta num grande fracasso teórico e prático. Urge uma mudança de paradigma, valorizando mais o processo: como saber e como fazer, para que o discente possa construir o seu conhecimento.

Contudo, para que isto aconteça é necessário que a escola garanta que todos os alunos adquiram uma base comum de saberes, bem como, promovam percursos ajustados a cada um, considerando as suas capacidades e interesses. Assim, a escola deve proporcionar a equidade no acesso às aprendizagens para que os alunos mais desfavorecidos tenham igualmente sucesso. Estes dois aspetos devem ser priorizados nas políticas educativas das escolas (Nóvoa, 2009).

Para além disso, “A aprendizagem não é um processo linear e deve ser equacionada numa perspectiva multifacetada, bem distante dos simplismos que caracterizam tanto a escola tradicional como a pedagogia moderna” (Nóvoa, 2009, p. 15). Deste modo, a escola deve promover a aprendizagem e compreender a importância da relação ao conhecimento, e também, implementar novas conceções, formas de trabalhar e de aprender. Entenda-se assim a escola como criadora de ambientes educativos inovadores, com espaços dedicados à aprendizagem e, acima de tudo, que esses espaços sejam flexíveis à mudança (Nóvoa, 2009).

Neste alinhamento, e pensando numa escola centrada na aprendizagem, faz todo o sentido falar-se na obra de Paulo Freire, a *Pedagogia da Autonomia*. Freire (2012) salienta vários problemas que vêm surgindo ao longo do tempo. Também foca a educação imersa na indecisão, onde os vários agentes educativos não tomam decisões, quer por omissão dos mesmos, quer por influência de outros agentes, tornando a educação opressiva e subordinada. Por vezes, “A própria centralização política e administrativa da educação retira aos actores educativos, em contextos específicos de acção, a legitimidade de tomar decisões autónomas e a possibilidade de adoptar formas de auto-governo” (Lima, 2011, p. 4). Uma educação heterónoma e indecisa impede que a educação democrática englobe a participação de indivíduos críticos, reflexivos, autónomos e com a capacidade de tomar decisões.

Ora, a capacidade dos educadores e professores tomarem decisões é intrínseca ao ato de ensinar e ao de promover oportunidades educativas, verificando-se importante alcançar a autonomia. Um professor ou educador indeciso que não é capaz de tomar decisões a favor ou contra um determinado assunto, adota uma postura dúbia constante. Por este motivo, Freire (2012) salienta que é preciso encontrar alternativas e correr riscos, porque “Ensinar exige tomada consciente de decisões” (Freire, 2012, p.97). Freire (2012) refere que o professor não pode transformar um país, mas pode mostrar que é possível que haja uma mudança. Aqui demonstra a importância da sua tarefa política-pedagógica, pois cada vez mais o professor tem um grande papel na alteração da sociedade.

O exercício de práticas educativas mais democráticas implica autonomia, pois “Uma escola (mais) democrática é, por definição, uma escola (mais) autónoma, em graus e extensão variáveis e sempre em processo” (Lima, 1999, p. 65). Nesta ótica, a prática educativa democrática orientada para a formação dos educandos como indivíduos livres e conscientes, para a reflexão entre a escola e a vida (nomeadamente o currículo e vivências sociais dos alunos, a formação moral, cívica e democrática, e a prática democrática na escola) ao garantir a emancipação e a autonomia, verifica-se uma pedagogia da autonomia.

A prática da pedagogia da autonomia surge como forma de intervir na vida diária dos indivíduos, formando-os para aprenderem a decidir através da prática de decisões.

2.1 - As estratégias pedagógicas promotoras da aprendizagem:

Por conseguinte, importa salientar algumas estratégias pedagógicas que estimulam a aprendizagem. Não obstante, consideramos que os alicerces das estratégias pedagógicas se centram na didática, (arte de ensinar), projetando efeitos significativos na matemática (arte de aprender), e consequentemente no processo de ensino-aprendizagem.

Contextualizando a didática no 1.º Ciclo do Ensino Básico, esta compreende os métodos e estratégias que o professor pode e deve aplicar na abordagem de conceitos e conteúdos. O professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, além de ser detentor de conhecimentos das demais áreas, deve adquirir competências didáticas para aplicá-las com os alunos. Além disso, o docente deve não apenas ser capaz de refletir criticamente sobre a área curricular a lecionar, mas também refletir na sua intervenção didática. Esta capacidade reflexiva permite ao professor poder adaptar a sua prática às características da turma, de forma a estimular o interesse dos alunos e refletindo-se, assim, no bom desempenho dos mesmos. Deve estar ainda, predisposto à formação contínua, e não se cingir apenas à sua formação inicial, para que possa inovar na sua prática pedagógica. Assim sendo, a didática tida como uma disciplina teórica, deve ser incluída na formação inicial do docente, para que este seja capaz de planificar a sua intervenção tendo em conta as características dos alunos, as suas necessidades e interesses (Libâneo, 2017).

À luz do pensamento de Libâneo (2017), a didática é o principal domínio da pedagogia e preocupa-se com a pesquisa da fundamentação, das condições e das formas de concretização do ensino. Então, compreende-se que a didática aborda a teoria do ensino. Também, está intimamente ligada à Teoria da Educação e à Teoria da Organização Escolar, vinculando-se, também, à Teoria do Conhecimento e à Psicologia da Educação. Por conseguinte, a didática e as metodologias específicas dos conteúdos de aprendizagem unem-se, estabelecendo entre si relações recíprocas. As metodologias específicas que incluem a didática utilizam os conteúdos e os métodos próprios de cada conteúdo, com finalidade educativa. Neste sentido, a didática garante a concretização da ação pedagógica na escola, quer na dimensão político-social como na técnica (Libâneo, 2017). Portanto, compreende-se que a didática está intimamente ligada à Pedagogia:

A Pedagogia é o estudo sistemático da educação. É a reflexão sobre as doutrinas e os sistemas de educação. A Didática é uma seção ou ramo específico da Pedagogia e se

refere aos conteúdos do ensino e aos processos próprios para a construção do conhecimento. Enquanto a Pedagogia pode ser conceituada como a ciência e a arte da educação, a Didática é definida como a ciência e a arte do ensino. (Haydt, 2011, p. 12).

Assim sendo, o professor/educador para tornar o processo de ensino-aprendizagem significativo deve estimular o desenvolvimento de competências nos alunos. O docente deve promover oportunidades de aprendizagem para que a aprendizagem se concretize de forma significativa, adaptando a sua metodologia de ensino. Na perspectiva contemporânea construtivista da aprendizagem, o docente deve ter em consideração toda a experiência dos discentes. Pretende-se que estes construam o seu próprio conhecimento, organizando-o e reorganizando-o sucessiva e progressivamente (Libâneo, 2017).

Em seguida, ao falarmos de didática faz todo o sentido perceber o que significa aprender. Segundo Perraudeau (2006), a terminologia aprendizagem tem um caráter polissêmico, o que normalmente confunde-se com o conceito compreensão. A aprendizagem pode ser definida por meio do comportamento do aluno ou pelas estruturas do pensamento que dizem respeito a esse comportamento. Também pode ser definida a partir do desempenho do aluno ou das competências que este alcança.

No entanto, se olharmos para o passado, a palavra aprendizagem compreende o campo escolar e as práticas pedagógicas que apresentam uma separação relativamente às aquisições técnicas, maioritariamente transmitidas pelos pares. Relativamente à palavra compreender, Piaget (1974) como citado em Perraudeau (2006), entende como “aquilo que é próprio da conceitualização” (p. 16), isto é, liga-se intimamente à reflexão e ao raciocínio.

Seguidamente, se pensarmos em aprendizagem, imediatamente surge ancorado a este conceito a palavra ensinar. Ora ensinar, em conformidade com Roldão (2009), compreende a “ação especializada de promover intencionalmente a aprendizagem de alguma coisa por outros” (p. 55). Então, o ensino pretende orientar intencionalmente o aluno alcançar a aprendizagem esperada.

Nesta linha, é importante referir um outro conceito, a estratégia. Esta palavra deriva do grego antigo “*stratègò*”, o que significa exército, liderança ou comando, referindo-se a um conjunto de meios para alcançar um fim. (Duarte, 2009). A estratégia corresponde, então, a toda a ação concebida pelo professor, partindo da sua elaboração e planificação, para o

desenvolvimento didático e para a avaliação das competências dos alunos. Portanto, as estratégias são sempre conscientes e intencionais, com objetivo de desenvolver a aprendizagem. Importa referir que a estratégia não se traduz numa atividade, técnica ou tarefa, apesar de se desenvolver através delas. Um conjunto de atividades ou tarefas pode ser organizado através de estratégias distintas ou para uma mesma estratégia pode-se utilizar diversas técnicas. Por isso, “Em todas as opções estratégicas, a operacionalização da estratégia implica uma dimensão técnica e convoca a centralidade da acção didáctica adequada para a sua concepção e orientação” (Roldão, 2009, p. 59). Logo, as estratégias de ensino dizem respeito a todos os recursos, planificações e formas mais apropriadas para desenvolver uma aprendizagem eficaz e significativa (Duarte, 2009).

Posto isto, o professor ao delinear e implementar estratégias pedagógicas deve pretender o sucesso das aprendizagens. Destas estratégias salientamos o trabalho cooperativo, a interdisciplinaridade, a avaliação, a inclusão, a diferenciação pedagógica, o jogo, entre outros. Ao longo deste capítulo, serão abordadas algumas estratégias e técnicas que refletem o trabalho desenvolvido nas práticas pedagógicas.

2.1.1 - O papel da Educação Artística no desenvolvimento integral da criança

De um modo geral, neste subcapítulo pretende-se refletir sobre a importância da Educação Artística na formação global da criança. Em seguida, será referida a evolução da Educação Artística no sistema educativo.

As artes desde sempre desempenharam um papel fundamental no nosso quotidiano. No que se refere ao ensino, “As Artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção” (Ministério da Educação, 2001, p. 149, como citado em Reis, 2012, p. 5). Para além disto, a arte tem como objetivo o desenvolvimento da criatividade, verificando-se um fator pertinente no processo de ensino-aprendizagem do aluno. É evidente que a Educação Artística é indispensável para a aquisição de conhecimentos das diversas áreas do currículo, bem como para o desenvolvimento do sentido ético, pessoal e social do aluno. Esta é uma área com referência a uma educação consciente e equilibrada, que deve proporcionar ao aluno oportunidades de escolha e de participação em experiências ao nível das capacidades intelectuais, culturais e artísticas (Reis, 2012).

Sabe-se que a educação artística plena não se traduz num conjunto de disciplinas. Então, deve pressupor uma organização do currículo, para que as outras áreas curriculares tenham o mesmo peso que as artes. Com isto, é fundamental que os alunos beneficiem de uma educação equilibrada, procurando promover a igualdade de circunstâncias. Para tal acontecer, a Educação Artística deve estar à disposição das escolas para que seja a base de intervenções pedagógicas e contribua para a interdisciplinaridade das áreas do conhecimento (Reis, 2012).

Posto isto, nas últimas décadas têm-se sucedido várias reformas curriculares no Sistema Educativo Português e, por isso, importa perceber o seu enquadramento legal. Em conformidade com o artigo 7.º da *Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86)*, a Educação Artística volta-se para uma Educação com objetivos que visam o desenvolvimento harmonioso da personalidade dos alunos, atuando nas dimensões biológicas, afetivas, cognitivas, sociais e motoras de forma igualitária (Sousa, 2003). Assim, a Lei n.º 46/86 pretende “Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a Educação Artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios.” (p. 4). No entanto, a Educação Artística não deve se limitar apenas à inclusão das disciplinas curriculares voltadas para a transmissão passiva de conhecimentos e com ausência de interdisciplinaridade entre si. Então, deve seguir uma linha de interdisciplinaridade com todas as disciplinas curriculares e com objetivos voltados para a essência da Arte (Sousa, 2003).

Como já é do nosso conhecimento, a Educação Artística deve ser desenvolvida desde a tenra idade. Em 1997, surge nas Orientações Curriculares, o domínio dedicado às “Expressões”, nomeadamente motora, dramática, plástica e musical, integrado na área de conteúdo designado de “Expressão e Comunicação”. Anos mais tarde, as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016)* sofrem uma alteração da nomenclatura do domínio acima referido, passando a designar-se de “Educação Artística”. Assim sendo, pretende-se na Educação Pré-escolar o desenvolvimento das capacidades de expressão e comunicação das crianças. Porém, o desenvolvimento destas capacidades implica um processo educativo que estimule o conhecimento e apropriação de instrumentos e técnicas, isto através da expressão espontânea das crianças e da intervenção do educador (Silva et al., 2016).

Posto isto, a Educação Artística não deve ser desenvolvida apenas na educação Pré-escolar, mas sim na continuidade da formação das crianças, nomeadamente no 1.º Ciclo. Relativamente ao 1.º Ciclo, verificamos que no *Decreto-Lei n.º 139/2012* de 5 de julho, esbata-se também a nomenclatura de “Educação Artística”, presente na *Lei de Bases do Sistema*

Educativo, dando lugar às “Expressões”. Este domínio diz respeito às Expressões Artísticas e Físico-Motora que surgem como áreas disciplinares de frequência obrigatória.

Porém, em 2018 surge outra alteração da matriz curricular promulgada pelo *Decreto-Lei n.º 55/2018* de 6 de julho. Perante esta atualização, o domínio das “Expressões” deixa de incluir a componente da “Expressão Físico-motora”, passando a existir dois domínios designados de “Educação Artística” e “Educação Física”, respetivamente. Assim, a Educação Artística passa ser uma área disciplinar no currículo, incluindo apenas as Artes Visuais, a Expressão Dramática/Teatro, a Dança e Música.

Reconhecida a importância devida da Educação Artística no currículo, cabe ao educador/professor desenvolver uma educação equilibrada, possibilitando à criança o acesso à arte e à cultura artística. Nesta ótica, a intencionalidade educativa do educador/professor é fundamental para o desenvolvimento da criatividade e para o enriquecimento da representação simbólica e do sentido estético, efetivado através do contacto com as várias manifestações artísticas de diferentes sociedades e épocas (Silva et al., 2016).

2.1.2 - O jogo e o lúdico como elementos motivadores para a aprendizagem

Neste capítulo também importa refletir sobre a importância do lúdico e do jogo na aprendizagem das crianças. Conforme é sabido, as crianças priorizam a oportunidade de participar num jogo, em vez de concretizarem uma atividade dita “tradicional”, como as fichas de trabalho. De facto, o jogo verifica-se importante para a saúde das crianças, isto é, a saúde física, mental, social e emocional. É graças ao jogo que o aluno se exprime de forma genuína, permitindo que este exerça relações com o meio que o envolve. O jogo não só potencializa a descoberta, a imaginação, a criação como estimula o prazer. Para a criança o jogo representa uma “linguagem inconsciente” que revela a sua inteligência, personalidade, emoções e concepções sobre o que a rodeia. É através do jogo conseguimos compreender melhor o universo das crianças (Dias, 2005).

Definir o jogo não é tão simples quanto pensamos. A palavra jogo deriva do latim “*locu*”, significando “brincar”, “troçar” ou “divertir”. Já na perspetiva de Neto (2001) como citado em Duarte (2009), jogar ou brincar é um comportamento natural na fase da infância, motivo pelo qual os investigadores se interessam pelo estudo, mais concretamente na área do desenvolvimento humano.

Vários autores apresentam conceitos distintos do que entendem por jogo. Veja-se os vários conceitos definidos por alguns autores, no seguinte quadro:

Tabela 1

Definição de jogo

Autores	Conceito
Jean Piaget como citado em Bandet e Réjane (1975)	“uma actividade que se define pela assimilação ao meio, funcionando ela própria sem nenhum esforço de acomodação”
Pierre Jante e Spencer como citado em Bandet e Réjane (1975)	“uma actividade inferior não adaptada ao real como o trabalho e como uma actividade destinada a utilizar o resto de energia dispensada a executar um trabalho”
Piron (1976)	“uma actividade agradável que se opõe ao trabalho”
Stanley Hall como citado em Vandenplas-Holper (1982)	“uma actividade que consiste na reprodução de acções actualmente úteis”
Baldwin como citado em Santos (1992)	“uma actividade autotélica opondo-se ao trabalho onde o fim é exterior à actividade”

Nota. Adaptado de Dias, 2005, p. 122

Apesar desta multiplicidade de conceitos, o jogo representa-se, maioritariamente, como uma atividade de cariz infantil. Para além disto, é uma atividade transversal a todas as crianças, independentemente da sociedade em que estão inseridas. Dias (2005) refere que “(...) a infância é o apogeu da actividade lúdica, é a pátria dos jogos.” (p. 122), pois é na fase da infância que as crianças jogam, através do qual descobrem, criam, experienciam, desenvolvem competências, bem como estimulam a curiosidade e o interesse. Não obstante, qualquer objeto exterior que a criança possa interagir de forma livre integra a sua brincadeira, pois é utilizado numa atividade de repetição ou numa atividade que lhe desperta prazer. Por sua vez esta brincadeira converte-se em jogo, captando o interesse da criança.

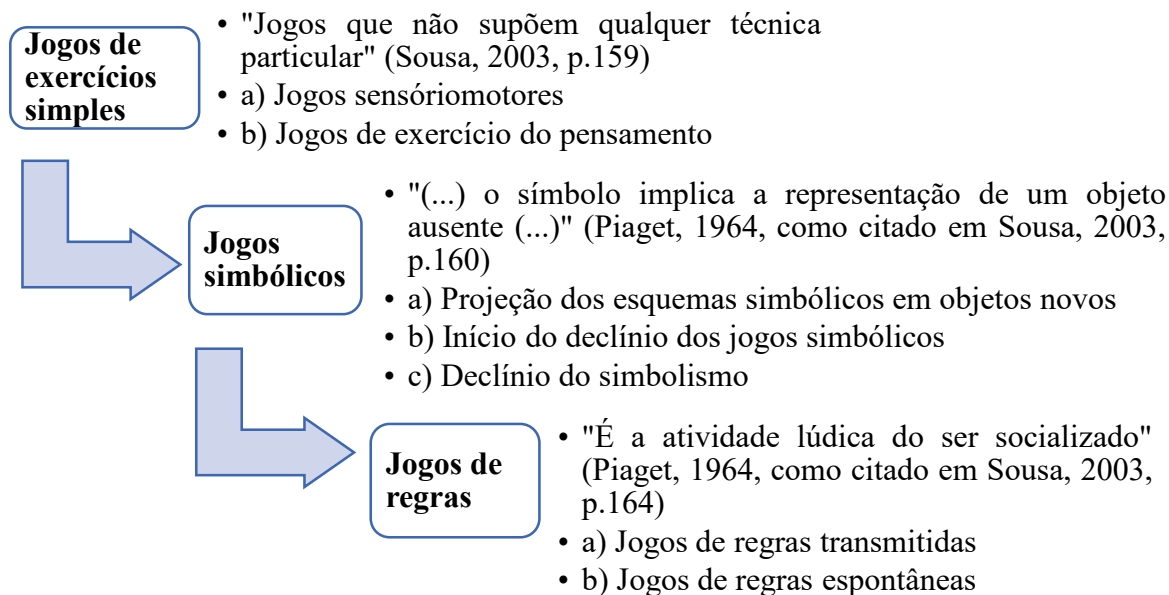
A importância que o jogo tem para a criança já é reconhecida por Froebel, verificando-se um dos primeiros educadores a implementar o jogo na sala de aula. Este pedagogo acredita que “o jogo é o espelho da vida e o suporte da aprendizagem” (Pires & Pires, 1992, p. 384, como citado em Dias, 2005, p. 127). Para além disto, o jogo contribui para a construção da personalidade e estimula o desenvolvimento de relações com o meio envolvente. Igualmente, permite a exploração, manipulação e experimentação por parte da criança. Portanto, pode-se aferir que o jogo e aprendizagem encontram-se correlacionadas.

Para além de Piaget, Vygotsky (1991) como citado em Duarte (2009) realça a importância do jogo na aprendizagem das crianças. Este autor defende a importância das regras, devendo ser inerentes a qualquer jogo ou brincadeira. Nesta vertente, ao considerar o brinquedo como jogo, refere que todos os brinquedos impõem regras. Porém,

A situação de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas à priori. A criança imagina-se como mãe e a boneca como criança e, dessa forma, deve obedecer às regras do comportamento maternal (Vygotsky, 1991, p. 109, como citado em Duarte, 2009, p. 16).

Ora para Vygotsky, a situação anteriormente mencionada é fruto da imaginação da criança, pelo que depende de regras comportamentais. Com isto, a criança assume o papel de mãe, levando-a inconscientemente a obedecer às regras que determinam esse comportamento, em particular. Da mesma forma que um brinquedo se transforma numa situação imaginária, um simples jogo também se pode transformar e, conseqüentemente, anular várias hipóteses de ação. Por isso, importa perceber que quando se fala em regras num jogo, as crianças mais novas ainda não as compreendem, motivo pelo qual não devem sentir-se obrigadas segui-las. (Vygotsky, 1991, como citado em Duarte, 2009).

Em seguida, Piaget (1964) como citado em Sousa (2003) realizou um estudo sobre a evolução dos jogos. Este organiza os jogos em três grandes grupos, os de exercícios simples, os simbólicos e os de regras, isto tendo em conta as diferentes fases da criança. Veja-se a seguinte figura,

Figura 1*Evolução dos jogos*

Nota. Adaptado de Sousa, 2003, pp. 159-164.

Posto isto, verificamos que o jogo integra as necessidades da criança, sendo que se constitui numa atividade séria para ela. No entanto, importa pensar no jogo como ferramenta pedagógica. Para isso, recorreremos à Aprendizagem Baseada em Jogos (Game-Based Learning (GBL)). O GBL é uma metodologia pedagógica direcionada para a criação, desenvolvimento e utilização de jogos na educação. O GBL é também usado para incentivar os alunos a participar no processo de ensino-aprendizagem, pois enquanto jogam a aprendizagem ocorre. Verifica-se uma forma mais interessante e apelativa para aprender, devido à presença iminente do lúdico (Carvalho, 2015).

Ainda assim, importa perceber que o GBL inclui jogos com e sem intencionalidade pedagógica. De referir que estes jogos podem ser digitais ou não digitais. Então, os jogos com intencionalidade pedagógica são projetados e usados para beneficiar a aprendizagem. Al-Azawi et al. (2016), defendem que "Os jogos geralmente atuam como gatilhos de aprendizagem, induzindo a uma troca de ideias sobre os conceitos aprendidos entre os alunos, após o jogo" (p. 132). Nestes jogos, podemos interligar o lúdico com conteúdos curriculares, com o intuito de aumentar a motivação e o envolvimento dos alunos. Já os jogos sem

intencionalidade pedagógica, não estão ligados aos conteúdos curriculares, porém, a sua aplicabilidade contribui igualmente para a aquisição de aprendizagens (Al-Azawi et al., 2016).

Posto isto, entenda-se o GBL como uma alavanca motivadora para a aprendizagem, ao fomentar o envolvimento dos alunos nas tarefas, no trabalho colaborativo, na interação, na construção de valores e no desenvolvimento de competências cognitivas nos alunos (Al-Azawi et al., 2016).

Em seguida, pensemos na importância do lúdico na educação. Segundo Costa (2005) como citado em Rau (2013), “a palavra lúdico vem do latim *ludus* e significa brincar” (p. 30). Ora, no brincar incluem-se os jogos, os brinquedos e as brincadeiras. O jogo beneficia a aprendizagem do aluno, pois integra situações do dia a dia, como as regras e as interações com o que o rodeia e ainda, uma multiplicidade de linguagens. Portanto, o jogo quando utilizado na sala de aula, verifica-se como uma forma de concretização dos objetivos pedagógicos.

O brincar é uma atividade que pretende representar o real e tem como finalidade, justificar o jogo. Nesta linha, ao brincar a criança expõe os seus pensamentos, a sua imaginação e os seus sentimentos. Ao brincar, a criança expressa as suas emoções e por isso, Friedmann (1996) defende que o jogo é um elemento muito importante na vida emocional das crianças. Cabe ao educador/professor criar um ambiente que facilite de manifestação dos sentimentos da criança (Friedmann, 1996, como citado em Rau, 2013).

Negrine (1994) como citado em Dallabona e Mendes (2004) defende que as atividades lúdicas permitem que o desenvolvimento da criança decorra de forma harmoniosa com áreas que estão intimamente vinculadas como: a inteligência, a afetividade, a motricidade e a socialização. Destas áreas destaca-se a afetividade, pois apresenta um grande contributo no desenvolvimento global e harmonioso nas demais áreas.

Seguindo esta linha de pensamento, o jogo e o brincar (lúdico) são vivências prazerosas para a criança e a escola deve valorizar e implementar atividades lúdicas, para que a criança adquira uma boa perspetiva do que a rodeia. Com isto, pretende-se que os afetos sejam aceites, a socialização experienciada, a criatividade estimulada e os direitos da criança respeitados (Dallabona & Mendes, 2004).

Importa referir que o jogo visto como atividade constitui-se numa estratégia que auxilia o ensino de conteúdos. Então, pretendemos demonstrar vários motivos que justifiquem a ação do jogo na aprendizagem. Estes passam pelo “(...) desenvolvimento da criatividade, do raciocínio, a valorização da competição produtiva e o prazer obtido na aprendizagem” (Duarte, 2009, p.

23). Posto isto, o jogo encarado como uma atividade livre e sugerida pelos alunos, pode ser implementada pelo professor na sala de aula, utilizando-a como estratégia. O jogo continua a ter as características de um jogo, mas assume um papel importante para o ensino, de suporte pedagógico. Neste mesmo raciocínio, Kishimoto (1994) mencionada por Duarte (2009) defende o jogo com intencionalidade pedagógica como sendo um jogo educativo, além de ser uma excelente ferramenta que fomenta as aprendizagens.

Por fim, Neto (2003) como citado em Duarte (2009), também salienta a importância do jogo, direcionando a sua atenção para o bem-estar das crianças. Desta forma, os jogos contribuem para um estilo de vida ativo quer na vida das crianças, quer no do seio familiar, com influência positiva na saúde física, psicológica e emocional.

2.1.3 - O contributo das histórias na emergência da literacia

Em concordância com Moraes (2002) como citado em Villas-Boas (2010), a generalização do termo literacia, define-se num conceito claro e simples como a capacidade de ler e escrever. Contudo, autores como Benavente (1996) como citado em Villas-Boas (2010), evidenciam o carácter funcional ao definirem a literacia como um conjunto de competências de processamento da linguagem escrita.

A literacia emergente apresenta três contributos. O termo “emergente” realça o facto de as crianças estarem num processo de desenvolvimento da literacia, tornando-se inexequível avaliar o ponto inicial. No entanto, é de referir que este processo de desenvolvimento se inicia muito precocemente. Por isso, vários estudos apontam que a escrita não se segue obrigatoriamente à leitura, mas que existe entre elas uma relação dinâmica que potencializa a evolução de ambas. Ainda, a consciência linguística estimulada por experiências escritas, isto é, através da leitura de histórias ou de outras atividades, seria desenvolvida naturalmente.

Constatou-se que os contributos da emergência da literacia comprovam a importância do papel desempenhado pela família, pela comunidade e pelas práticas pedagógicas que a criança vivenciará na escola.

Em conformidade com Gomes e Santos (sd), a literacia emergente é vista como a primeira etapa da construção e do desenvolvimento da literacia. Assim, permite não só a percepção de características e funções das linguagens falada e escrita, mas como a criação de conceitos e o desenvolvimento de capacidades específicas de leitura e escrita.

Também, a literacia emergente prevê um conjunto de experiências sociais interativas. Isto é, na ausência do ensino formal, a criança pode adquirir consciência da escrita, pode adotar comportamentos de leitor ou escritor e estabelecer relação sobre a escrita e a linguagem falada. Importa referir que a literacia emergente possibilita a existência de uma ligação entre a pré-leitura/escrita e a leitura/escrita, refletindo-se na construção e no desenvolvimento de capacidades e atitudes essenciais nos primeiros anos de escolaridade. Então, deparamo-nos com um processo de desenvolvimento da aquisição de competências de fala, leitura e escrita, em idade pré-escolar, visto que é caracterizado pela sua interação, dinamismo e experiência (Gomes & Santos. sd).

Wells (1988) como citado em Mata (2010), salienta a importância da leitura de histórias não apenas ao longo da infância, mas ao estar intimamente relacionada com os conhecimentos em literacia, ou seja, à compreensão da leitura.

Denotou-se que a prática da leitura de histórias, efetivamente, apresenta resultados positivos. Ouvir histórias, antes da criança iniciar o seu processo de alfabetização, permite que estas adquiram consciência da organização do sentido da escrita e dos seus ritmos e estruturas características. Também, a criança consegue ampliar o leque das suas experiências para além do que a envolve. Então, vai desenvolvendo um modelo mais rico do vocabulário adequado. Nesta linha, importa referir que as histórias podem permitir o início de uma conversa que efetuem relação entre os acontecimentos da história e as vivências da criança.

Existem várias formas utilizadas para a caracterização de hábitos e práticas de histórias. Essas formas são essencialmente a frequência de leitura; tempo dispensado e a quantidade de livros infantis existente no seio familiar. Também estão incluídas a quantidade de intervenções, bem como o tipo de intervenções de cada um dos intervenientes da leitura de histórias.

O contacto com o livro pode permitir o reconhecimento e identificação dos seus autores e/ou títulos, e por isso foram desenvolvidas algumas ferramentas que viriam a ser uma estratégia indireta de práticas de leitura de histórias. Estas passam pela criação de listas compostas por nomes de autores de livros e de títulos de literatura infantil, sendo que os pais identificariam se os reconheciam. Desta forma, possibilitaria a caracterização da exposição e o contacto com este tipo de suporte escrito.

Nas últimas décadas, somos confrontados com um gradual interesse relativamente à importância que as experiências com a linguagem escrita, em idade pré-escolar, desenvolvem na aprendizagem da leitura e da escrita. Efetivamente, vários estudos revelam que a invasão

nos domínios da linguagem escrita inicia-se antes da entrada na escola, e que as interações que as crianças estabelecem com outras pessoas ou materiais de literacia (livros ou outros), determinam o sucesso em aprender a ler e escrever. Além disso, atribui-se grande importância ao sucesso no início do percurso escolar, uma vez que os primeiros anos de escolaridade permitem consolidar as bases da linguagem escrita, visto que se estabelecem como fundamentais para a destreza das capacidades de leitura, de escrita e de cálculo ao longo da vida.

Conforme verificado, a literacia demonstra-se como uma construção social mediada pela linguagem que se caracteriza por ser inseparável de práticas culturais e linguísticas, bem como de relações de poder em determinados contextos. Isto é, “Decorre, daqui o carácter complexo e multifacetado da literacia, em que interferem factores individuais, familiares, educacionais, económicos, sociais e culturais” (Commission Scolaire Marie-Victorin, 2004, como citado em Gomes & Santos, sd, p. 121). Assim sendo, a literacia sofre alterações e desenvolve-se na criança, tendo em conta as várias experiências e interações que esta vai estabelecendo ao longo da vida. Por isso, é atribuída uma nova característica à literacia que é o seu aspeto dinâmico. (Gomes & Santos, sd.).

Em suma, a literacia encaminha-nos para um processo contínuo e progressivo, mas que apesar de sustentado e desenvolvido por contextos informais fora da escola, depara-se com os alicerces dos contextos formais da escola.

2.1.4 - A importância do Ensino Experimental das Ciências no pré-escolar e no 1.º Ciclo

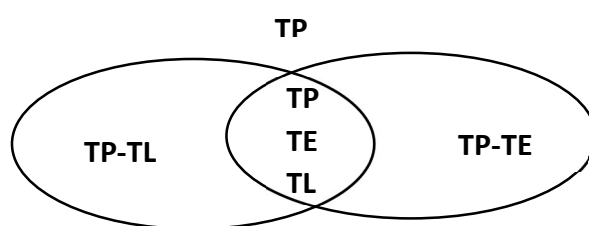
Todos nós sabemos que a aprendizagem dos alunos não ocorre de forma significativa, quando o professor se limita a uma exposição de ideias e conceitos (Pereira, 2002). A infância é a melhor fase para desenvolverem a aprendizagem de forma genuína, sendo que o “fazer”, o “ver” e o “tocar” representam dimensões importantes no desenvolvimento das crianças.

Segundo Martins (2006), as atividades práticas têm influência positiva na aprendizagem das Ciências, motivo pela qual devem ser iniciadas o mais cedo possível. No entanto, nos dias de hoje verifica-se uma ambiguidade entre professores e investigadores sobre os conceitos de “trabalho prático”, “trabalho laboratorial” e “trabalho experimental”. Em concordância com Martins et al. (2007), o trabalho prático (ou atividade prática) “aplica-se a todas as situações em que o aluno está activamente envolvido na realização de uma tarefa, que pode ser ou não

de tipo laboratorial” (p. 36). O conceito de trabalho laboratorial diz respeito a “um conjunto de actividades que decorrem no laboratório, com equipamentos próprios ou com estes mesmos equipamentos em outro local” (p. 36). Por fim, a terminologia trabalho experimental “aplica-se às actividades práticas onde há manipulação de variáveis” (p. 36). Perante estes conceitos, importa perceber a relação que estes estabelecem. A Figura 2 representa esta relação.

Figura 2

Relação entre trabalho prático (TP), trabalho laboratorial (TL) e Trabalho experimental (TE).



Nota. Adaptado de Martins et al., 2007, p. 37.

Direcionando a nossa atenção para o trabalho prático (TP), aferimos que as competências psicomotoras, cognitivas e socioafetivas, tais como a cooperação, o respeito, a responsabilidade e a decisão são estimuladas através deste tipo de trabalho (Pires, 2002).

Posto isto, as atividades práticas que foram implementadas nas Práticas Pedagógicas I, II e II, correspondem aos pressupostos defendidos por Hodson (1988), ou seja, atividades de caráter laboratorial (Hodson, 1988, como citado em Dourado, 2001). Todavia, as atividades realizaram-se em contexto de sala de aula, mas com instrumentos próprios utilizados num laboratório. Saliente-se que as atividades implementadas foram adaptadas às necessidades do grupo/turma e não requereram condições de segurança rigorosas.

Em seguida, importa analisar as competências que o trabalho laboratorial (TL) permite alcançar, as quais atingem finalidades relacionadas com: “a motivação dos alunos (...); a aprendizagem de conhecimento conceptual (...); a aprendizagem de competências e técnicas laboratoriais (...); a aprendizagem de metodologia científica (...); desenvolvimento de atitudes científicas (...)”. (Hodson, 1994, como citado em Leite, 2000, p. 92). Por estes motivos, Pacheco (2015) defende que a base da aprendizagem das Ciências deve ser o Ensino Experimental, pois permite que os alunos estimulem a sua aprendizagem de forma

significativa. Contudo, Pereira (2002) refere que no TP a manipulação dos materiais não é suficiente para a aprendizagem ocorrer, pois é necessário que a criança reflita com os colegas e com o professor sobre o que observa e manipula.

No que diz respeito ao 1.º CEB, Sá (2002) argumenta que a aprendizagem das Ciências deve ocorrer por meio de um processo de ensino experimental e reflexivo, pelo que deve partir de situações problema ou eventos significativos para os alunos. Para além disto, deve ocorrer num contexto social que propicie a comunicação e cooperação mútua.

Deste modo ao considerar o ponto de vista de Sá (2002), compreendemos que as atividades práticas não são ações físicas concretizadas através da imitação ou mediante as orientações do professor, nem pelo manual de carácter intransigente. É graças às atividades de Ciências que os alunos são estimulados para comunicarem/partilharem sobre aquilo que observam e manipulam, contribuindo assim para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Nesta linha, a linguagem oral e escrita verifica-se ser determinante para o sucesso da aprendizagem experimental das Ciências, porque são as palavras que atribuem sentido às experiências. A linguagem oral é o ponto central para o desenvolvimento social e a linguagem escrita reflete o conhecimento adquirido, bem como a capacidade reflexiva dos alunos (Sá & Varela, 2007). Estes manifestam as suas conceções através de registos realizados em grupo, potencializando o conhecimento através da interação com os outros. Então, e à luz de Sousa (2012), o TP permite que o professor adquira um papel de orientador e dinamizador das aprendizagens, permitindo que os alunos sejam agentes ativos na construção das suas aprendizagens.

Portanto, são vários os autores que defendem a implementação de atividade experimentais no laboratório ou na sala de aula, visto ser fundamental para o sucesso da aprendizagem científica (Moraes et al., 2008). Por esta razão, os mesmos afirmam que a experimentação e/ou manipulação possibilita uma aproximação dos alunos com a Ciência, o que torna o ensino das Ciências atrativo.

Em síntese, o TP permite que haja uma maior interação entre os alunos e o professor consequente, também da planificação conjunta, e promove a utilização de estratégias pedagógicas que possibilitam uma melhor compreensão da Ciência. No ensino experimental das ciências o professor deve refletir, ajustar as atividades planeadas e orientar os alunos, de forma que estes possam explorar autonomamente os materiais aos seu dispor (Galvão et al., 2006).

2.2 - A interdisciplinaridade na sala de aula

Ao relermos o Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho, surge referenciado logo no artigo 4.º, a importância da interdisciplinaridade no sucesso das aprendizagens dos alunos. Com isto pretende-se a “Valorização da gestão e lecionação interdisciplinar e articulada do currículo, designadamente através do desenvolvimento de projetos que aglutinem aprendizagens das diferentes disciplinas, planeados, realizados e avaliados pelo conjunto dos professores do conselho de turma ou do ano de escolaridade” (p. 2931).

Nesta sequência de ideias, a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (ENEC), em 2017, veio reforçar a importância de uma abordagem interdisciplinar na sala de aula. Como é sabido, já há muito tempo que se reconhece que a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento favorece a articulação curricular com as demais disciplinas, possibilitando o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Por estes motivos, verificamos que os professores têm voltado a sua atenção para a importância de uma abordagem interdisciplinar (GTEC, 2017).

Esta abordagem interdisciplinar, segundo Olga Pombo (2004), “(...) surge tanto para sancionar a diluição das fronteiras entre disciplinas (...)” (p. 11). No entanto, quer os professores que a praticam, quer os investigadores que a teorizam não conseguem definir este conceito, verificando-se “um conceito à deriva” (p.13). Todavia, interessa referir que todas as tentativas de definição deste conceito, procuram estabelecer relações e suprimir os limites da interdisciplinaridade com outros conceitos, referentes aos de pluridisciplinaridade (multidisciplinaridade) e transdisciplinaridade. Nas várias tentativas defrontamo-nos com dois pontos comuns, sendo que no primeiro a sua origem advém de uma base triádica que esbarra entre o conceito de interdisciplinaridade com os de pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade. Relativamente ao segundo ponto, o conceito ocupa uma posição intermédia.

Estes dois pontos são comuns a algumas definições de interdisciplinaridade, porém o conceito aqui abordado integra uma família de palavras ligadas pelo radical disciplina. O radical aqui comum pode remeter para três sentidos diferentes dos quais: o sentido cognitivo que diz respeito à ciência particular, bem como à área de estudo ou do saber; o sentido escolar que corresponde à entidade curricular, isto é, um conjunto de conhecimentos utilizados como objetos de ensino, de uma determinada disciplina de um sistema de ensino ou instituição educativa; o sentido normativo que se relaciona com um conjunto de leis ou regras que qualquer

instituição delinea para monitorizar os comportamentos dos elementos que a integram. De facto, esta polissemia do conceito de disciplina não clarifica o conceito de interdisciplinaridade.

Todavia, é importante pensarmos na origem das palavras em análise e também relativamente à relação que estes conceitos têm com os prefixos. Nesta ótica, referimo-nos à base da palavra disciplinaridade que apresenta uma diferente prefixação, as quais são “inter”, “trans” e “pluri” ou “multi”. Assim, a origem do prefixo “inter” pode justificar a importância e característica “inter” -média do conceito de interdisciplinaridade, pois “o prefixo “inter” não indica apenas uma pluralidade, uma justaposição; evoca também um espaço comum, um factor de coesão entre saberes diferentes” (Gusdorf, 1985, como citado em Pombo, 2004, p. 36). Já os outros prefixos apresentam outras referências semânticas, sendo que “pluri” significa vários e “multi” refere-se a muitos, aludindo para a grande variedade e quantidade de disciplinas. O prefixo “trans” corresponde a “para além de”, o que referencia para uma mudança qualitativa para uma etapa superior de articulação disciplinar.

Posto isto, Olga Pombo (2004) realça que a interdisciplinaridade caracteriza “(...) algo que acontece *entre* (inter) a pluridisciplinaridade e a transdisciplinaridade, o conjunto das *múltiplas variações* possíveis entre os dois extremos” (Pombo, 2004, p. 36). Próxima a esta ideia, Dellarte (1973) defende que a interdisciplinaridade é uma “simples associação de disciplinas que concorrem para uma realização comum, mas sem que cada disciplina tenha que modificar sensivelmente a sua própria visão de coisas e os seus métodos próprios” (Dellarte, 1973, como citado em Pombo, 2004, p. 37).

Ora, compreende-se que a pluridisciplinaridade é uma associação entre duas ou mais disciplinas e, que se essa associação não resultar em alterações na organização do ensino, torna-se imperativo que ocorra um esforço de coordenação entre os professores. Relativamente à interdisciplinaridade corresponde à “combinação” entre duas ou mais disciplinas, com intuito de compreenderem um objeto através da convergência de ideias distintas, refletindo sobre esse mesmo objeto. Por último a transdisciplinaridade representa a integração disciplinar, isto é, a junção de disciplinas suportadas pela explanação dos seus motivos, a criação de uma linguagem, o reconhecimento de estratégias de compreensão do real e a criação de uma perspetiva única e constante de campo do saber (Pombo, 2004).

Na perspetiva de Oliveira (2017), a interdisciplinaridade atribui um novo sentido ao ensino, com o intuito de promover a sintonia no trabalho e coloca o aluno no centro do processo. Para além disto, estimula a aprendizagem dos alunos individualmente e respeita as

suas necessidades. No entanto, para que a interdisciplinaridade ocorra é fundamental que haja cooperação entre os diferentes elementos que participam no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, isto é, toda a comunidade educativa. Só desta forma é que será possível trabalhar conteúdos diversos e inculcar nos alunos valores morais, para uma participação ativa na sociedade.

Então, importa referir a relevância das dinâmicas pedagógicas, pois estas têm grande influência no sucesso de uma abordagem interdisciplinar. A sua importância surge no início do artigo 21.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. O professor ao definir as dinâmicas de trabalho pedagógico “(...) deve desenvolver -se trabalho de natureza interdisciplinar e de articulação disciplinar, operacionalizado preferencialmente por equipas educativas que acompanham turmas ou grupos de alunos” (p. 2935). Logo, as dinâmicas pedagógicas da equipa educativa devem viabilizar uma gestão articulada do currículo, com intuito de aglutinar as aprendizagens das diferentes disciplinas.

Altet (1997) como citado em Duarte (2009), realça que a função do professor/educador não é a de um mero transmissor de conhecimentos, mas sim de atuar como um mediador das aprendizagens, possibilitando que os alunos aprendam de forma autónoma. Isto só é possível porque o professor é um intermediário entre o conhecimento e o aluno, o que lhe permite atuar como um facilitador das aprendizagens. Para que isto aconteça, o professor deve sempre ter em conta os processos de aprendizagem dos alunos.

Por fim, Trindade (2008) refere que uma abordagem interdisciplinar pretende desconstruir as conceções tradicionais que ainda perduram nas escolas. O professor que implemente a interdisciplinaridade procura desenvolver a interdependência, a partilha, o diálogo e a mudança.

2.3 - A aprendizagem significativa e a aprendizagem cooperativa: O seu contexto metodológico no processo de ensino-aprendizagem

Conforme já referido, ao longo dos últimos tempos a educação sofreu mudanças e inovações. Uma dessas mudanças diz respeito ao conceito de aprendizagem. Nesta sequência de ideias, se pensarmos em aprendizagem significativa associamo-la à teoria de Ausubel e nas implicações que tem para o ensino e para a aprendizagem.

Assim, na perspectiva de Ausubel, a aprendizagem significativa corresponde a “(...) um processo pelo qual uma nova informação se relaciona, de maneira substantiva (não literal) e não arbitrária, a um aspecto relevante da estrutura cognitiva do indivíduo” (Moreira, 2006, p. 14). Neste processo essa nova informação relaciona-se com uma estrutura de conhecimento própria, a que Ausubel designa de “conceito subsunçor”, integrando a estrutura cognitiva do aluno. Assim sendo, aferimos que a aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação se articula com conceitos importantes, na estrutura cognitiva.

A aprendizagem significativa surge ancorada à perspectiva do construtivismo humano, cujo conhecimento corresponde a um processo em construção pelo aluno. Perante este facto, a aprendizagem só é significativa, quando existem alterações na experiência da criança (Gouveia, 2012).

É sabido que a aprendizagem significativa é demarcada pela interação cognitiva entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio, sendo que o conhecimento prévio é o que mais influencia a aprendizagem. É nesta ordem de ideias que Ausubel reforça que a aprendizagem ocorre, tendo como ponto de partida os conhecimentos prévios existentes na estrutura cognitiva dos alunos (Moreira, 2000). Portanto, os conhecimentos que os alunos aprendem estão subordinados aos conhecimentos prévios.

Certo é que a aprendizagem significativa não se traduz num processo rápido ou simples, sendo que carece de tempo e esforço por parte do aluno. Por este motivo, o papel do professor na aprendizagem é importante, pelo que se espera que seja um facilitador e mediador das aprendizagens. Com isto, Roldão (2009) como citado em Gouveia (2012), refere que a aprendizagem curricular ocorre por meio do ensino, isto porque requer intenção pedagógica e destina-se a atingir determinados objetivos. Por este motivo, refere que a prática pedagógica do professor influencia de forma positiva ou negativa a aprendizagem dos alunos, pelo que “é no modo como se ensina que hão de encontrar-se as potencialidades que viabilizam, induzem e facilitam a aprendizagem do outro” (Roldão, 2009, como citado em Gouveia, 2012, p. 78). A aprendizagem é um processo em constante construção fruto do esforço do aluno, cabendo ao professor facilitar esse processo, pois pretende sempre que as aprendizagens sejam significativas.

Posto isto, sabemos que aprender não ocorre de forma espontânea. Roldão (2017), defende que “Aprender significa apropriar-se dos sentidos daquilo que se aprende, atribuir um significado a alguma coisa e inserir cada nova aquisição num processo interativo que se

constrói a partir do quadro prévio em que o sujeito se situa” (p. 21). Nesta ótica, pretende-se criar um currículo que assente em ideais equitativos uniformes, apesar de ser necessário certificarmos-nos que todos os alunos percorrem um determinado percurso comum. A diferenciação de atividades e estratégias, a inclusão da aprendizagem das disciplinas curriculares nas vivências dos alunos, bem como a inclusão em projetos escolares significativos, são algumas formas que permitem desenvolver a aprendizagem dos alunos (Roldão, 2017).

Como sabemos, o desenvolvimento curricular assume uma posição centralista na prática docente, com implicações diretas na tomada de decisões sobre o modelo que o currículo deve assumir em determinados contextos. Isto passa pela gestão de conteúdos, pela implementação de metodologias e projetos articulados entre disciplinas, de forma que haja uma resposta mais incisiva nas necessidades dos alunos e da instituição educativa. Para que a prática docente seja mais eficaz e colaborativa, os professores devem recorrer à autonomia curricular concedida, para responderem adequadamente ao objetivo do currículo escolar, um processo de aprendizagem positivo, onde os alunos superam as suas capacidades (Roldão, 2017).

Assim sendo, maximizar a aprendizagem exige que os professores ponham em prática várias estratégias pedagógicas, das quais a aprendizagem cooperativa é uma alternativa, facilitando a operacionalização da diferenciação pedagógica. Contudo, é do nosso conhecimento que as implementações de metodologias tradicionais prevalecem nos dias de hoje, privilegiando maioritariamente as aprendizagens conceituais. Para além disto, estimula o individualismo e acentua a exclusão social, não preparando os alunos para as exigências da sociedade onde se encontram inseridos. Neste sentido, pensar na implementação da metodologia cooperativa nas aulas, contribui para a formação de valores sociais, morais e culturais (Lopes & Silva, 2009).

Recuando às últimas décadas, são vários os investigadores que têm voltado a sua atenção para a aprendizagem cooperativa em contexto de sala de aula, demonstrando a sua eficácia na aquisição de competências sociais por meio da execução de aprendizagens cognitivas. A cooperação exalta “(...) ideais de solidariedade, de conjugação de esforços, de responsabilidade individual e de interdependência positiva: os objectivos são alcançados se e só se todos os atingirem” (Lopes & Silva, 2009, p. 10).

Na perspetiva de Fathman e Kessler (1993), a aprendizagem cooperativa é um trabalho realizado em grupo, que se organiza de forma que todos os alunos participem, troquem ideias

e possam ser avaliados individualmente (Lopes & Silva, 2009). Na mesma sequência de ideias, Johnson, Johnson e Holubec (1993) defendem que a aprendizagem cooperativa é um método que consiste na criação de pequenos grupos de alunos, para que estes trabalhem em grupo e maximizem a sua aprendizagem (Lopes & Silva, 2009).

Ora, Lopes e Silva (2009) corroboram destas mesmas ideias e definem “A aprendizagem cooperativa [como] uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, actuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objectivo” (p. 4). Portanto, a implementação da aprendizagem cooperativa é fundamental para a aquisição de progressos na aprendizagem dos alunos, e também na preparação para o trabalho em grupo.

Posto isto, ao pensarmos na aprendizagem cooperativa na sala de aula, o professor deve ter em conta a concretização de algumas tarefas. Salientam-se três fases distintas do método: a pré-implementação, a implementação e o pós-implementação. Confirme-se no seguinte quadro:

Tabela 2

Fases da implementação da aprendizagem cooperativa- Papel do professor.

Pré-implementação	Implementação	Pós-implementação
Especificar os objetivos académicos e sociais	Controlar o comportamento	Sintetizar as ideias importantes através do sumário
Definir a quantidade de alunos por grupo e a sua distribuição	Intervir quando necessário	Avaliar a aprendizagem
Atribuir papéis aos alunos	Prestar apoio	Refletir sobre o trabalho implementado
Disposição da sala	Elogiar os alunos	
Planear os materiais para desenvolver a interdependência		
Distribuir tarefas		

Determinar os critérios de sucesso		
Estimular a interdependência positiva e a responsabilidade		
Estabelecer os comportamentos pretendidos		

Nota. Adaptado de Lopes & Silva, 2009, pp. 54-66.

Conforme podemos observar na **Tabela 2**, a fase da Pré-implementação carece de uma distribuição de tarefas que é determinante para o sucesso do método.

Em seguida, para que uma sala seja cooperativa é fundamental que estejam presentes cinco elementos essenciais:

Figura 3

Caraterísticas dos grupos cooperativos



Nota. Adaptado de Johnson, Johnson & Holubec (1993), como citado em Lopes & Silva, 2009, p. 15.

No que diz respeito ao primeiro elemento, a interdependência positiva possibilita que os alunos trabalhem em grupo, de forma a maximizar a sua aprendizagem através da partilha de materiais e da cooperação mútua. O segundo elemento é a responsabilidade individual e de grupo, que permite que os alunos assumam a responsabilidade em cumprir os seus deveres individuais, para que alcancem os objetivos que são comuns ao grupo. O terceiro componente, diz respeito à interação face a face que estimula o reforço positivo entre os alunos,

entrelaçando-se de forma recíproca. É esta interação face a face que permite que os alunos trabalhem em grupo e criem relações entre si, maximizando o seu desempenho. Já o quarto constituinte, pretende que os alunos adquiram algumas competências interpessoais e grupais, tais como: aguardar a sua vez; elogiar o colega; partilhar os materiais e ideias; resolver conflitos, entre outros. Por fim, a avaliação do grupo é o quinto elemento fundamental da aprendizagem cooperativa, pois permite que os alunos analisem o seu desempenho e fortaleçam as relações de trabalho entre o grupo (Lopes & Silva, 2009).

Sob outra perspetiva, Pujolás (2001) como citado em Fontes e Freixo (2004), garante que o conceito de Aprendizagem Cooperativa remete a um recurso ou estratégia que valoriza a diversidade dos alunos de uma turma. Para além disto, a Aprendizagem Cooperativa procura proporcionar uma aprendizagem personalizada, através da cooperação entre os alunos. Perante esta ideia, verificamos que a Aprendizagem Cooperativa segue as ideologias da teoria socio construtivista de Vygotsky, onde associamos o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), de aprendizagem social e da importância do professor no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Nesta ótica, a aprendizagem cooperativa permite que se desenvolva a ZDP, graças à cooperação de outra pessoa mais competente, como o professor ou um colega de grupo, tornando-os no “objeto” que estimula o desenvolvimento.

Já Johnson e Johnson (1999) como citado em Fontes e Freixo (2004), salientam que a Aprendizagem Cooperativa diz respeito ao trabalho em grupo realizado para atingir objetivos, com intuito de alcançar bons resultados para todos. Com isto, a Aprendizagem Cooperativa é posta em prática através de pequenos grupos de alunos, que trabalham em conjunto para maximizarem a sua aprendizagem. Estes mesmos autores referem que:

A Aprendizagem Cooperativa permite que os elementos dos grupos cooperativos tenham consciência de um destino comum (...), que todos trabalhem para o sucesso do grupo de forma a que todos se esforcem para que se obtenham os melhores resultados (...), que reconheçam que o desempenho de cada um depende do desempenho de todos (...), e ainda que juntos podem mais facilmente alcançar aquilo a que se propõem, festejando o sucesso individual e o sucesso coletivo. (Johnson & Johnson, 1999, como citado em Fontes & Freixo, 2004, p. 27).

Em modo de conclusão, a cooperação verifica-se fundamental nesta estratégia de ensino, porque cooperar implica a concertação e participação conjunta, nas diversas situações que a sociedade nos apresenta, em prol da concretização de objetivos comuns.

2.4 - Refletir e avaliar para atuar pedagogicamente: A avaliação formativa como um pilar à aprendizagem

Ao longo das últimas décadas, a avaliação das aprendizagens é considerada como a função mais importante da prática pedagógica do professor, levando a que muitos professores e educadores tenham erradamente enraizada a ideia de que avaliar é classificar. Zabalza (1995) critica a posição da avaliação no processo de ensino-aprendizagem ao concetualizar a escola na ideia errada do que é avaliar, afirmando mesmo que “a escola é o mundo da avaliação.” (Zabalza, 1995, como citado em Ferreira, 2007, p. 12).

Esta ideia de que a avaliação domina a escola no seu todo, deve-se meramente à grande frequência de avaliações posta em prática, consequente do seu caráter normativo e pela grande importância atribuída pela sociedade.

O verdadeiro sentido da avaliação esbate-se neste paradigma quantitativo, que tem sido enaltecido como um mero instrumento classificativo das aprendizagens adquiridas, ao longo dos últimos tempos. Esta ideia é abonada por Pacheco (1996) ao defender que o conceito de avaliação se traduz em “(...) dar notas, atribuir uma classificação, integrada numa escala, equivalendo a uma medida” (Pacheco, 1996, como citado em Ferreira, 2007, p. 13).

Por este motivo, pretende-se desconstruir esta conceção de avaliação que tem sido arrastada até aos dias de hoje. Em concordância com o Decreto-lei n.º 17/2016, de 4 de abril, a avaliação deve regular o processo de ensino e aprendizagem, bem como certificar as aprendizagens. A avaliação efetuada pelos professores compreende três modalidades, sendo estas: a diagnóstica, a formativa (principal modalidade de avaliação) e a sumativa. Porém, o Despacho normativo n.º 1- F/2016, de 5 de abril defende a avaliação formativa como a principal modalidade de avaliação, pelo que consideramos ser a melhor modalidade para avaliar. Assim sendo, a avaliação formativa é a que melhor regula o processo de aprendizagem dos alunos, pois privilegia de um caráter contínuo e sistemático dos processos avaliativos.

Para Cardinet (1993), a avaliação é vista como o ponto de partida da análise do processo de ensino-aprendizagem, isto porque a avaliação atua em todos os problemas do ensino e, por isso, quanto mais nos debruçamos sobre o processo de avaliação, mais incertezas surgem (Cardinet, 1993, como citado em Lopes & Silva, 2012).

Nesta ótica, Lopes e Silva (2012) vão ao encontro da ideia de Cardinet quando referem que a “avaliação está, na verdade, no coração de toda a aprendizagem.” (p. VII). De facto, o

sucesso escolar dos alunos depende das avaliações que os professores fazem, e a forma como o professor utiliza a avaliação tem implicações na relação professor-aluno, podendo ser uma relação de poder ou uma relação de apoio à aprendizagem.

A relação professor-aluno rege-se maioritariamente pela relação de poder que surge coadjuvada à forma tradicional de analisar a aprendizagem, a avaliação sumativa. Este tipo de avaliação sustenta-se nos resultados obtidos, através de testes construídos pelo professor. A estes testes são atribuídas uma classificação, sendo um processo sistemático a cada unidade concluída. No final de cada período ou semestre surge uma classificação que, no final do ano letivo, será utilizada para avaliar o rendimento dos alunos, atribuindo uma classificação final (Lopes & Silva, 2012).

No entanto, se a relação professor-aluno for de apoio à aprendizagem, então esta análise da aprendizagem é vista de outro modo, a avaliação formativa ou a avaliação para a aprendizagem. A avaliação formativa ou para a aprendizagem põe à disposição do professor informações que sejam úteis para melhorar a sua prática e desenvolver a aprendizagem dos alunos.

Os professores quando implementam a avaliação formativa no trabalho desenvolvido diariamente na sala de aula, olham para o rendimento dos alunos não como uma classificação fruto dos testes, mas como um progresso contínuo do aluno. O desempenho ou rendimento escolar dos alunos diz respeito à sua aprendizagem, que dela resultam melhorias nos seus conhecimentos e capacidades (Lopes & Silva, 2012).

Digamos que a avaliação formativa permite que os professores e os alunos se centrem nas metas a atingir na aprendizagem, a sintetizar o trabalho a decorrer referente a essas metas e como atuar para as atingir. Deste modo, os alunos quando estão empenhados num determinado trabalho, conseguem avaliar a qualidade e o progresso do mesmo, e para além disso, “compreendem não só o que estão a aprender mas também como aprendem, tornando-se verdadeiros aprendizes” (Lopes & Silva, 2012, p. VIII).

A avaliação formativa, segundo vários estudos, é a estratégia mais implementada pelos professores, apresentando resultados positivos no rendimento dos alunos com maior incidência nos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Posto isto, após refletirmos sobre a avaliação formativa, importa perceber o que é a avaliação. Assim, a terminologia avaliação tem um carácter polissémico pelo que são atribuídos significados como: “verificar; interpretar; medir; entender; aprender; comparar; emitir juízos

de valor; julgar; compreender; apreciar; etc” (Lopes & Silva, 2012, p. 1). Estes significados acima descritos pretendem diferenciar duas perspectivas do significado de avaliar, a saber: os significados que pretendem medir, quantificar ou julgar, exprimem uma quantidade, remetendo para a classificação. E os significados como aprender, compreender ou estimar que refletem outra perspectiva da avaliação. Aqui podemos evidenciar a diferença entre o que é avaliar e o que é classificar.

Então, a avaliação regula o processo de ensino-aprendizagem. É através dela que é possível verificar se os alunos estão a evoluir conforme pretendido, bem como auxiliar a encontrar o percurso necessário para progredirem de forma expectável. Contrariamente, sabemos que a classificação tem um propósito seletivo ao seriar os alunos e ao posicioná-los numa escala.

Subentende-se que a avaliação nos ajuda a aprender, porque avaliamos para conhecermos algo. Já a classificação fazemo-la para confirmar conhecimentos adquiridos e, por isso, a aprendizagem é pouca, quer do professor quer dos alunos. Assim sendo, a avaliação formativa “é um processo e não um produto que se focaliza em descobrir o que e como o aluno compreende todo o curso de formação” (Lopes & Silva, 2012, p.13). Este tipo de avaliação pretende melhorar qualitativamente a aprendizagem dos alunos, disponibilizando informações de forma sistemática, para que permitam adaptar o ensino às dificuldades dos alunos.

Como é sabido, a avaliação formativa apresenta benefícios para a aprendizagem dos alunos, e quando posta em prática de forma contínua, exige a implementação de várias técnicas de avaliação formativa (TAF). O professor ao recolher dos dados disponibilizados pelas TAF, deve interpretá-los e usá-los para maximizar a aprendizagem dos alunos. Desta forma, através das TAF, os professores podem “(...) planificar, ensinar, avaliar e ajudar os alunos a corrigir as suas dificuldades com mais precisão” (Lopes & Silva, 2012, p. 49).

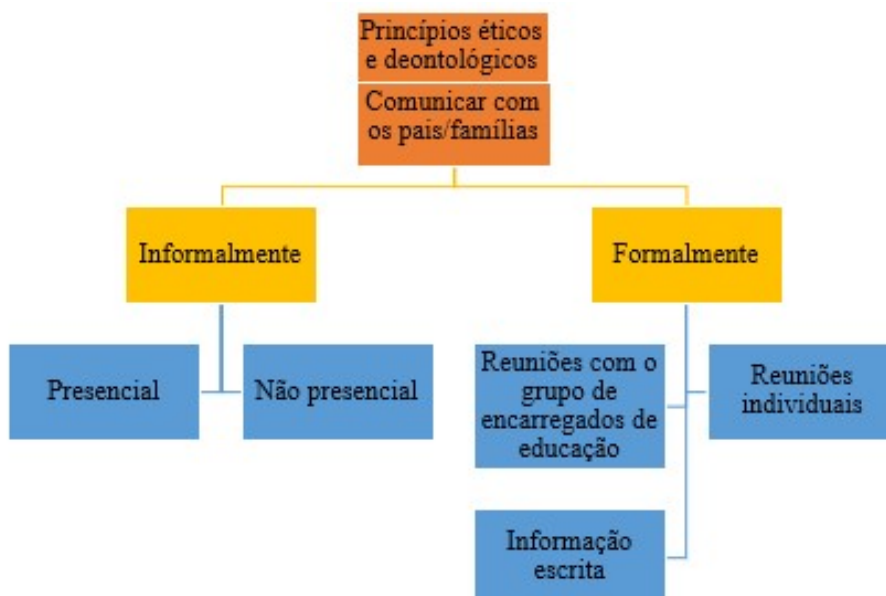
Adiante, importa mencionar que a avaliação formativa não surge desagregada da formação do professor/educador. No Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto está definido o perfil geral de desempenho do educador e do professor, pelo que se pretende que já no pré-escolar o educador avalie através de uma perspectiva formativa. Para o professor do 1.º ciclo do ensino básico, também deve seguir esta perspectiva formativa e avaliar com instrumentos adequados, articulando com o processo de ensino. Para além disto, contempla no referido Decreto-Lei que o educador e professor devem envolver as famílias nos projetos escolares, com intuito de desenvolver um clima propício para o desenvolvimento das aprendizagens.

Contudo, apesar de constar no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto a importância do envolvimento das famílias no processo de ensino, verificamos que na maioria das escolas esta articulação procede-se de forma distanciada. O mesmo acontece no envolvimento da família na avaliação. Os encarregados de educação são apenas bombardeados com avaliações sumativas, bem como o respetivo balanço final quantitativo. No final de cada período têm conhecimento das competências que os seus educandos têm mais desenvolvidas, por meio desse balanço quantitativo.

Ora, desengane-se o professor ou educador que considere que a intervenção da família no processo de avaliação não é importante. Desde o pré-escolar que a escola “tem necessariamente de estabelecer uma relação de comunicação com os/as pais/famílias, enquanto principais responsáveis pela educação das crianças”, pois permite que tenham conhecimento da avaliação da aprendizagem das crianças (Cardona et al., 2021, p. 129). Esta comunicação pode ocorrer de modo formal e informal, sob orientação de princípios éticos e deontológicos. Estes são apresentados na Fig. 4.

Figura 4

Tipos de comunicação com as famílias.



Nota. Adaptado de Cardona et al., 2021, p.130.

No que se refere à comunicação informal, ocorre por meio do diálogo diário com a família, podendo ser presencial (na entrada ou saída da criança do jardim de infância) ou não presencial (através de grupos em redes sociais, email, recados em suporte papel, entre outros).

A comunicação formal normalmente realiza-se em reuniões de grupo ou individuais. As reuniões com o grupo de encarregados de educação são momentos de comunicação e envolvimento familiar, no planeamento e na avaliação. Este momento deve também ser reservado à partilha de assuntos do interesse das famílias. Para além disso, estas reuniões fomentam a reflexão conjunta sobre experiências e projetos desenvolvidos, bem como sobre as intencionalidades educativas do educador. As reuniões individuais permitem um maior envolvimento dos encarregados de educação no processo de planeamento e avaliação, expondo as suas perspetivas sobre o percurso da criança.

Por último, a comunicação escrita é a mais usual e a que erradamente os educadores/professores e família atribuem mais importância. A comunicação escrita pretende informar, de forma sintética, sobre as aprendizagens e os progressos conseguidos pelas crianças, num determinado período de tempo. É por este motivo que Spodek e Sarracho (1998) referem que a comunicação escrita é a que melhor se adequa com a avaliação formativa, pois constitui-se por momentos descritivos ou narrativos (Cardona et al., 2021). É graças a estas sínteses descritivas que o encarregado de educação se apercebe facilmente das aprendizagens concretizadas, dos pontos qualitativos e dos conteúdos mais significativos aprendidos pelas crianças.

De forma sumária, a avaliação é indissociável da ação educativa, pois resulta num processo contínuo sustentado por métodos, técnicas ou instrumentos. Já desde o pré-escolar defende-se a implementação de uma abordagem formativa, pois permite monitorizar e regular as aprendizagens. Nesta linha, importa incluir a família no processo de avaliação através da comunicação informal e formal. A atitude do educador/professor deve facilitar esta comunicação, estimulando a participação dos encarregados de educação, na avaliação (Cardona et al., 2021).

Capítulo 3 - Desafios educativos: O ensino à distância em tempos de pandemia

Resolver um problema é encontrar um caminho onde não se conhecia caminho algum, encontrar a forma de sair de uma dificuldade, de contornar um obstáculo, conseguir o fim desejado de uma forma não imediata, utilizando os meios adequados.

(Polya, 1981, p. 1 como citado em Lopes & Silva, 2015, p. 128)

Neste capítulo, torna-se imperativo reconhecer a importância da tecnologia na sociedade e na educação, mais concretamente no ensino. Por isso, falar na sua importância advém da emergência de saúde pública de caráter internacional, declarada pela Organização Mundial de Saúde, no dia 30 de janeiro de 2020. Para além disso, diz respeito à classificação de um vírus (COVID-19) enquanto pandemia, no dia 11 de março de 2020, pelo que o Governo, através do Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março, homologou um conjunto de medidas excecionais, tendo em conta a situação epidemiológica do país, das quais salienta-se a suspensão temporária das atividades letivas e não letivas presenciais.

Porém, esta situação de emergência epidemiológica obrigou a que o Governo, em articulação com a Direção Geral de Saúde, adotasse medidas excecionais após a suspensão de todas as atividades letivas e não letivas presenciais, pelo que no Decreto-Lei n.º 14-G/2020, de 13 de abril, são emanadas medidas excecionais e temporárias como resposta à pandemia COVID-19, nos ensinos básico e secundário, no ano letivo de 2019/2020. Estas medidas dizem respeito “(...) à realização e avaliação das aprendizagens, ao calendário escolar, às matrículas, à inscrição para os exames finais nacionais e ao pessoal docente e não docente (...)” (p. 86-9).

No que se refere à aprendizagem, as escolas foram obrigadas a implementar um plano de ensino à distância, tendo em conta os contextos que os alunos se encontravam. Segundo a Portaria n.º 359/2019, de 8 de outubro, a modalidade de ensino à distância corresponde a uma alternativa para os alunos impedidos de frequentar presencialmente um estabelecimento de ensino, sustentado na integração das tecnologias de informação e comunicação nos processos de ensino e aprendizagem, para que todos os alunos tenham acesso à educação.

Em seguida, como forma de complemento ao plano de ensino à distância, o Ministério de Educação em parceria com um canal televisivo, emitiu diariamente aulas gravadas por

professores, de todas as disciplinas e anos de escolaridade. Este recurso televisivo designou-se de “Estudo em Casa”, fundamental no acompanhamento das atividades diárias, durante o confinamento dos alunos.

Por último, não importa apenas perceber a importância das tecnologias, mas sim perceber o papel do educador/ professor na sala de aula, perante uma pandemia. Este papel passa pela implementação do ensino à distância (E@D), e por isso, é do nosso interesse compreender os efeitos colaterais desta modalidade de ensino.

3.1 - O papel do educador/ professor em tempos de pandemia

Perante esta mudança no ensino, consequência da crise pandémica mundial, o papel do professor/ educador sofreu alterações na medida em que foi necessária uma grande capacidade de adaptação e criatividade da sua parte, face às novas situações e/ou atividades. Para que essa adaptação seja concretizada com sucesso é fundamental que o professor domine as tecnologias mais simples e as mais complexas. Desde o trabalhar com computadores e *tablets*, bem como estabelecer a conexão à Internet ou utilizar softwares ou plataformas digitais. Certo é que quanto mais conhecimento e/ou experiências o professor/educador possuir, mais preparado estará para desempenhar diferentes papéis (Silva & Silva, 2005).

Verificamos que o ensino à distância altera, de forma incontestável, o papel do professor exigindo a aquisição de novas competências e funções, visto que se depara com a obrigação de mobilizar vários instrumentos pedagógicos e didáticos, quer de organização quer de gestão (Silva & Silva, 2005).

Ora, face esta nova realidade, o professor depara-se com um novo espaço dedicado à aprendizagem, uma sala de aula virtual¹. Esta nova sala traduz-se num cenário técnico-pedagógico que permite a criação de contextos de ensino-aprendizagem próprios, com características particulares que advêm das potencialidades das tecnologias. É nesta modalidade de ensino que a interação que outrora ocorria no ensino presencial, de “um-para-um”, passa a ser substituída para de “um-para-muitos” e de “muitos-para-muitos”, papel esse com maiores responsabilidades e maior raio de ação (Morgado, 2003, como citado em Silva & Silva, 2005, p.104). Esta mudança no papel do professor corresponde às funções de facilitador, mediador e

¹ O termo de sala de aula virtual refere-se à realização de aulas em plataformas digitais, com recurso a ferramentas tecnológicas.

guia da aprendizagem dos alunos, passando de uma interação individual, para uma interação com o grupo.

Para além disto, as suas funções passam pela tomada de decisões sobre o processo de ensino-aprendizagem, tendo um papel determinante no desenvolvimento do ensino online e na orientação e liderança do grupo de alunos, evidenciando-se responsável pela criação de um ambiente que estimule a interação e colaboração entre os mesmos (Silva & Silva, 2005).

Para alguns autores, o ensino online exige competências específicas, técnicas e pessoais. Embora existam muitas características que sejam comuns ao ensino presencial, não podemos generalizar e assumir que as competências e abordagens pedagógicas do ensino presencial sejam completamente adaptáveis ao ensino à distância (Silva & Silva, 2005).

Assim sendo, o papel do professor muda relativamente ao espaço, ao tempo e à comunicação com os alunos. O espaço físico da sala de aula converte-se para a sala de aula virtual. Já o tempo passa a ser superior, pois o professor/educador envia ou recebe informações em qualquer hora do dia e da semana. A comunicação deixa de ser em modo presencial, e ocorre por meio de videochamadas, por e-mail, em blogs ou outras plataformas digitais.

Ora, nesta modalidade de ensino o professor deve ser um mediador da aprendizagem, ajudando o aluno a usufruir dos benefícios educativos que os recursos tecnológicos oferecem, através de atividades planeadas pelo mesmo. Muitos foram os docentes que implementaram vídeos, por vezes feitos pelos próprios, para que os alunos pudessem ter acesso aos conteúdos várias vezes. Esta ideia verificou-se uma grande aliada das aulas à distância. Porém, independentemente do recurso digital utilizado, o professor deve ser capaz de tornar os conteúdos mais atrativos e interessantes para os alunos.

Apesar das tecnologias terem um papel determinante no processo de ensino-aprendizagem, sabemos previamente que o papel do professor é insubstituível, pois a sua presença é indispensável para que ocorra a transmissão e mediação de conhecimento científico. Auxiliar os alunos e capacitá-los para saberem usufruir da cultura digital, é sem dúvida uma tarefa importante do professor, nos dias de hoje (Pinheiro & Rodrigues, 2021).

Por último, cabe ao professor estimular a pesquisa, seja ela individual ou em grupo, bem como a comunicação, no decorrer das aulas, nos chats ou nos fóruns das plataformas digitais. Para além disso, é importante que o professor desenvolva atividades que estimulem a produção, partilhando-as nas aulas ou entre os colegas (Silva & Silva, 2005).

3.2 - Efeitos colaterais do ensino à distância

A crise pandémica da COVID-19 impulsionou a utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC), favorecendo uma maior dinamização do ensino à distância. Ora se pensarmos em ensino à distância (E@D), verificamos que só há pouco tempo é que foi regulamentado pela Portaria n.º 359/2019, de 8 de outubro, como modalidade formativa. A referida Portaria estabelece regras e procedimentos referentes ao planeamento e operacionalização do currículo, bem como o regime de frequência. Apesar de o E@D ser reconhecido legalmente como uma modalidade educativa e formativa, desde o ensino básico (2.º e 3.º ciclos) até o ensino secundário, dirige-se para alunos que são impedidos de frequentar presencialmente uma instituição educativa, pelo que as TIC coadjuvam no processo de ensino-aprendizagem.

Foi através dos recursos digitais que as escolas conseguiram dar continuidade às aprendizagens ao estabelecer Planos de Ensino à Distância, pelo que o ensino presencial foi substituído pelo E@D. Este foi um grande desafio imposto à comunidade educativa durante uma situação de crise pandémica, procurando dar continuidade ao ensino e ao desenvolvimento das aprendizagens (Fraga et al., 2021).

Entende-se que a educação à distância é definida como a educação que usa uma ou mais tecnologias para ensinar os alunos, bem como para fortalecer a interação entre os alunos e o professor, seja de forma síncrona ou assíncrona (OECD, 2021). Neste sentido, o modo síncrono corresponde a atividades realizadas em tempo real com o grupo e o modo assíncrono diz respeito a atividades realizadas ao longo de um período de tempo definido, mas que não carecem de presença síncrona (Direção-Geral de Educação, 2021).

O encerramento das escolas obrigou que os professores e os alunos se adaptassem rapidamente à nova realidade, ensinar e aprender à distância. Por este motivo, a OECD (2021) refere que foram muitas as desigualdades que surgiram em vários países, afetando diretamente alunos de classes sociais mais desfavorecidas. Verificou-se que a posse de equipamentos tecnológicos não era equitativa entre os alunos, sendo que os alunos de classes sociais mais favorecidas tinham um computador ou *tablet* para trabalhar em casa. Para além disso, muitos dos equipamentos que as escolas possuíam estavam desatualizados, não estando preparados para um uso tão intensivo, prejudicando parcialmente os alunos mais desfavorecidos.

Porém, verificou-se que a aprendizagem à distância não depende apenas do acesso aos computadores, mas também das plataformas de aprendizagem online e da conexão de rede de Internet. Durante o período de E@D evidenciou-se muitas falhas, quer a nível de acesso a recursos digitais, quer de conexão de rede, condicionando diariamente o trabalho dos alunos e dos professores.

De facto, o encerramento das escolas veio demonstrar as lacunas das ferramentas digitais existentes na educação, forçando o desenvolvimento de novas ferramentas, em determinadas instituições educativas. Nesta ótica, Portugal insere-se num grupo de países (56%) que utilizaram quatro ou cinco recursos digitais para o E@D. Além de plataformas online e a televisão, este grupo de países usou frequentemente os telemóveis smartphones para manterem o contacto permanente entre todos os intervenientes educativos (OECD, 2021).

Para além das preocupações eminentes anteriormente referidas, o acesso dos professores à tecnologia (computadores, softwares, rede de Internet) foi um dos problemas mais sentidos pelos professores e alunos, aquando da transição para o E@D. Verificou-se que muitos professores não apresentavam preparação técnica e pedagógica para integrar as tecnologias digitais na sua prática (OECD, 2021). Esta falta de preparação pode ser justificada pelo envelhecimento em massa da classe docente, em Portugal.

Outras grandes preocupações dizem respeito ao currículo e ao calendário escolar, pois devido às diretrizes das autoridades de saúde de distanciamento social e encerramento das escolas, cada país teve de tomar decisões excepcionais. Isto passou pela escolha dos conteúdos a lecionar à distância, dependentes também das alterações no calendário escolar. Para reforçar esta ideia, a OECD (2021) refere que cerca de 55% dos países europeus realizaram ajustes no calendário escolar ou no currículo, como forma de resposta à pandemia.

Sem margem para dúvidas, constatamos que esta crise pandémica fez emergir muitas falhas do nosso sistema educativo, relativas à conexão da rede de Internet, à inexistência de equipamentos necessários para o desenvolvimento da educação à distância (computadores ou *tablets*), à ausência de ambientes de apoio necessários para coadjuvar a aprendizagem e à gestão de recursos adequados para os ambientes virtuais de aprendizagem, tendo em conta as necessidades dos alunos (OECD, 2021).

3.3 - As tecnologias de informação e comunicação como suporte no ensino à distância

O recurso às tecnologias de informação e comunicação (TIC) para coadjuvar na educação, aumentou na última década, verificando-se uma ferramenta facilitadora da comunicação e da divulgação eficaz de conteúdos. Porém, foi graças à crise pandémica que as TIC adquiriram um maior destaque.

Efetivamente, a obrigatoriedade de confinamento e encerramento das escolas forçou que muitas instituições educativas repensassem nos meios de comunicação e interação, entre professores e alunos. A estes referem-se o uso de plataformas digitais como suporte ao E@D que servem como meio de divulgação, adaptação e partilha de conteúdos pedagógicos, bem como estimular a interação entre o professor/educador e os alunos (Comissão Nacional de Proteção de Dados, 2020).

Como é do nosso conhecimento, as oportunidades que as tecnologias oferecem vão além da solução temporária desempenhada durante a pandemia. A tecnologia digital pode ajudar a fornecer informação sobre a aprendizagem dos alunos e também perceber o tipo de tarefas e ideias, que despertam mais interesse dos alunos. Para além disso, as tecnologias digitais podem adaptar a aprendizagem, isto é, ajustando-se aos estilos de aprendizagem pessoais. Veja-se o exemplo dos laboratórios virtuais², onde os alunos podem projetar, orientar experiências, em vez de apenas adquirirem conhecimento de modo passivo (OECD, 2021).

Se pensarmos no computador e no *tablet*, observamos que se têm transformado em ferramentas, muito úteis, que criam novos ambientes e formas de aprendizagem. De facto, a tecnologia enraizou-se no nosso dia a dia, de tal forma que os alunos pensam e aprendem de forma eficaz. Isto comprovou-se ao longo da Prática Pedagógica I, II e III, onde implementei atividades que envolvessem a tecnologia. As TIC provocaram profundas alterações na nossa sociedade, na medida que disponibilizam informação atualizada através de meios como a rádio, televisão e internet (Tosi, 2020).

Também sabemos que a pouco e pouco, os computadores e/ou robótica estão a substituir, em massa, a mão de obra humana. No entanto, as TIC não conseguem substituir o

² Os laboratórios virtuais são programas que permitem que os alunos realizem experiências em ambientes virtuais e com os instrumentos de um laboratório físico, assegurando a sua segurança. Fonte: <https://virtuallab.pearson.com.br/>

trabalho que o professor desenvolve, porque o professor é o agente de formação na aprendizagem do aluno (Tosi, 2020).

Porém, importa que o professor utilize as tecnologias e saiba usufruir delas, pois essa ferramenta pode melhorar a aprendizagem dos alunos. É extremamente importante que a instituição educativa crie meios para o professor acompanhar, a par e passo, a evolução tecnológica que se faz sentir ao longo das últimas décadas. Essa evolução permitirá que o professor incorpore as TIC com mais frequência, com o intuito de melhorarem a qualidade de ensino. Contudo, apenas a presença das TIC não se traduz em qualidade de ensino, pois na ilusão da modernidade pode camuflar o ensino tradicional, isto é, a memorização e recepção passiva de informação (Tosi, 2020).

Ora, para que as TIC não sejam apenas um pano que camufla o ensino tradicional, o professor deve procurar enriquecer a aprendizagem dos alunos através da construção de novos conhecimentos de forma ativa, crítica e criativa. Atualmente, com as TIC o papel do professor altera-se, deixando de ser detentor inquestionável de conhecimento, para ser um mediador de conhecimentos, ajudando os alunos a refletir, aprender e inovar (Tosi, 2020).

Com esta nova era digital, os alunos assumem um papel ativo na sua aprendizagem, de forma natural, pois tudo o que envolve tecnologia desperta o interesse e atenção dos alunos. Qualquer criança facilmente tem acesso a qualquer conteúdo do seu interesse, quer seja através de *tablets*, redes sociais, telemóveis ou por meio tantas outras possibilidades que vão evoluindo ao longo do tempo (Tosi, 2020).

Em sùmula, a educação está cada vez mais absorvida pelas TIC, pelo que o uso de ferramentas digitais diárias que captam o interesse dos alunos. Por este motivo, os professores devem acompanhar, a par e passo, as mudanças tecnológicas da sociedade, pois cada vez mais são um recurso indispensável para a propagação rápida de informação.

Capítulo 4 - O contributo da Investigação-ação na Educação

A investigação-ação parte do pressuposto de que o profissional é competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objectivos a prosseguir e escolher as estratégias e metodologias apropriadas, para monitorizar tanto os processos como os resultados.

(Oliveira-Formosinho & Kishimoto, 2002, como citado em Máximo-Esteves, 2008, p. 9)

4.1 - Investigação qualitativa

Em concordância com Bogdan e Blikem (1994), a investigação qualitativa apresenta-se de diferentes formas na educação. A expressão “investigação qualitativa” remete para um termo que é geral e abarca diversas estratégias de investigação que possibilita a partilha de determinadas particularidades.

Relativamente aos dados recolhidos na investigação, designam-se por qualitativos, na medida que expõem bons detalhes expositivos de pessoas, locais, conversas, bem como de um complexo tratamento estatístico. As questões alvo de investigação são enunciadas com o objetivo de estudar situações, seja na sua complexidade e contexto natural.

Os investigadores que implementam a investigação qualitativa, mesmo que escolham determinadas questões durante a recolha de dados, referem que esta abordagem à investigação não ocorre com o objetivo de apresentar respostas ou testar hipóteses. Para além disto, direciona-se uma maior importância para a compreensão dos comportamentos, que se concretiza através do ponto de vista dos elementos da investigação. Os dados recolhidos advêm do convívio profundo com os indivíduos, em contextos naturais.

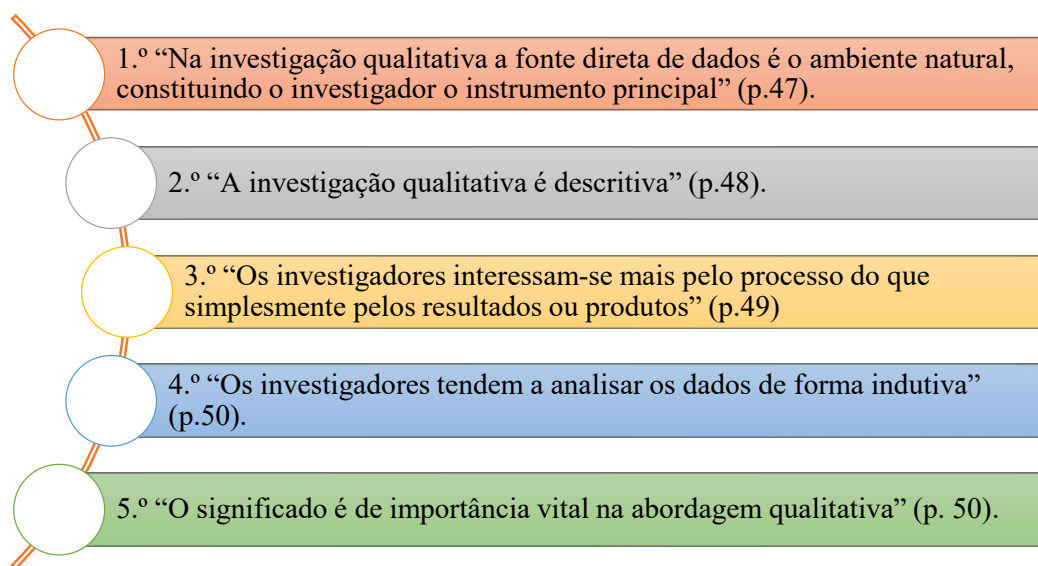
Posto isto, Bogdan e Biklen (1994) advogam que as estratégias que representam a investigação qualitativa e que retratam as suas características são a observação participante e a entrevista em profundidade, não incluindo os questionários.

Porém, a expressão que comumente utilizamos de “investigação qualitativa” é substituída por outros autores, como “investigação de campo”. Portanto, a “investigação de campo” é uma expressão alternativa, utilizada por antropólogos e sociólogos, visto que os dados são recolhidos no campo. Na vertente educacional, a investigação qualitativa assume um caráter naturalista, pois o investigador visita todos os sítios que lhe despertam interesse, bem como recai em dados de índole natural, como os comportamentos das pessoas, as conversas, a observação, entre outros.

Em seguida, se olharmos para as características da investigação qualitativa, Bogdan e Blikem (1994) enunciam cinco características como podemos ver na Figura 5,

Figura 5

Caraterísticas da investigação qualitativa.



Nota. Máximo-Esteves, 2008, pp. 47-50.

Perante estas caraterísticas, sabemos que os investigadores têm interesse e preocupação em frequentar os locais alvo de investigação. Os dados resultantes da investigação são descritivos, pelo que carecem de uma análise precisa e fiel à sua forma de registo. De facto, os investigadores que privilegiam desta abordagem mostram interesse no modo como as pessoas orientam a sua vida (Bogdan & Blikem, 1994).

4.2 - Metodologia da Investigação-Ação

Na ótica de Bodgan e Biklen (1994), a investigação compreende uma atitude, isto é, um ponto de vista que as pessoas adotam relativamente a objetos e atividades. Por isso, os investigadores estudam assuntos que lhes despertam interesse. Em seguida, definem o objetivo da sua investigação, quer seja em forma de hipóteses ou em questões. Para além disto, pretende-se que dirijam a investigação, seja de forma qualitativa ou quantitativa.

Ora, esclarecendo esta ideia, entende-se que “a investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com objetivo de promover mudanças sociais” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 292). Esta recolha de dados ocorre, muitas vezes, para comprovar situações de iniquidade ou de riscos ambientais, para que possam apresentar sugestões que apelem à mudança. Os autores anteriormente mencionados realçam que a investigação-ação (I-A) reflete-se num tipo de investigação aplicada, o que obriga o envolvimento ativo do investigador nos motivos da investigação. Este tipo de investigação pretende que as pessoas possam recorrer a resultados, para tomarem decisões sobre a sua vida. Além disto, estes mesmos autores defendem que quer os métodos qualitativos quer os quantitativos podem ser utilizados na I-A. No que diz respeito aos métodos qualitativos consistem na observação, na entrevista aberta e na utilização de documentos.

De facto, se tentarmos contrapor com outros autores o conceito de I-A, verificamos uma certa inconsistência nas opiniões. Já Watts (1985) como citado em Coutinho et al. (2009) afirma que a I-A é um processo que leva a que os professores analisem e reflitam sobre as suas práticas pedagógicas, de forma contínua e detalhada, através de técnicas de investigação.

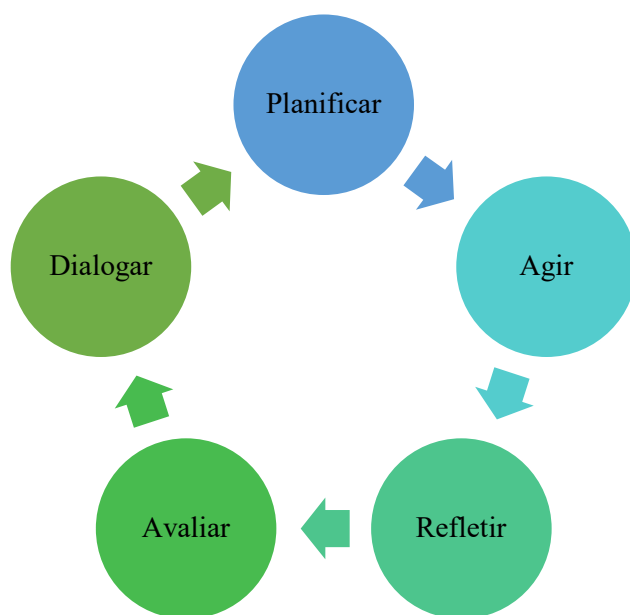
A I-A pode ser observada como um conjunto de metodologias de investigação que abrangem a ação ou transformação e a investigação ou compreensão, envolta num processo periódico que intercala a ação e a reflexão. O importante na I-A é a reflexão que o professor faz da sua prática, permitindo uma melhoria na sua prática, seja relativa à resolução de problemas ou à planificação de atividades (Coutinho et al., 2009).

Porém, importa também pensar na implementação de um projeto de investigação-ação. Para tal é fundamental ter em conta os seguintes procedimentos, tais como: “(...) encontrar um ponto de partida, coligir a informação de acordo com padrões éticos, interpretar os dados e validar o processo de investigação” (Máximo-Esteves, 2008, p. 79).

De acordo com Máximo-Esteves (2008), o projeto de investigação-ação, semelhante à investigação qualitativa, verifica-se como um processo dinâmico interativo e recetivo a alterações. Na figura 6, podemos verificar que este processo se desenvolve durante o projeto, pelo que é o resultado de cinco fases: Planificar, Agir, Refletir, Avaliar e Dialogar.

Figura 6

Ciclo de Investigação-Ação.



Nota. Adaptado de Máximo-Esteves, 2008.

4.3 - Técnicas e Instrumentos de recolha de dados:

Máximo-Esteves (2008), afirma que os instrumentos ou técnicas disponíveis, mais utilizadas pelos professores e/ou investigadores são a observação, com recurso aos diários e às notas de campo; a entrevista; os documentos e os recursos fotográficos.

4.3.1 - Observação Participante

De acordo com Máximo-Esteves (2008), a observação possibilita o conhecimento direto dos acontecimentos, isto é, em tempo real, num determinado contexto. Entende-se que o contexto corresponde a um grupo de condições que representam o espaço onde se desenrolam os comportamentos e interações, dos indivíduos que o constituem. Essas condições podem ser de carácter físico-geográfico, histórico-cultural e social. Já no que se refere ao contexto, pode ter uma maior ou menor proximidade, ou seja, pode ser um contexto mais limitado ou mais vasto. É aqui que o papel da observação é fundamental, pois observar ajuda a compreender os contextos, bem como os diversos comportamentos dos indivíduos.

De facto, a observação é uma faculdade natural ao ser humano, mas que requer muito treino, alicerçado à concentração. É através da prática que aprendemos a desenvolver esta faculdade.

Por último, quando estabelecido o objeto ou sujeito a observar, importa definir a forma de registo a implementar. Como sabemos, as notas de campo e os diários são ferramentas metodológicas que, por norma, os professores implementam para o registo de dados (Máximo-Esteves, 2008).

4.3.2 - Diários de bordo

Segundo Máximo-Esteves (2008), o diário é utilizado por alguns professores como a principal forma de registo escrito, englobando as notas de campos e outros dados. Os diários caracterizam-se por serem um conjunto de dados descritivos sobre as situações que ocorrem nas aulas, podendo verificar-se através de notas de campo, anotações extensas, observações estruturadas ou registo de situações críticas.

Relativamente aos registos efetuados nos diários, podem corresponder a sequências descritivas e interpretativas. Nessas sequências descritivas sobressaem os pormenores e não uma síntese, isto é, uma descrição detalhada e não considerações avaliativas. Por isso, os registos pretendem sempre relatar, de forma precisa, todos os acontecimentos. No que se refere às sequências interpretativas, incluem considerações pessoais, sentimentos ou hipóteses, ou por outras palavras, observações e notas de carácter pessoal. Porém, importa referir que todos os registos devem ser datados e referenciados com os locais e/ou elementos.

De facto, a utilização do diário ocorre de forma regular pelo professor, devido à possibilidade de incluir o seu cunho pessoal, retratando sentimentos, reações ou outras observações. É através destas anotações pessoais do trabalho de campo que o professor pode analisar, avaliar e refletir sobre a sua prática, melhorando assim o seu trabalho.

Em síntese, o diário é um dos instrumentos metodológicos mais utilizados devido à sua riqueza descritiva, o que assegura um claro esclarecimento e estimula a reflexão. Por este motivo, o diário é um elemento que está sempre presente durante toda a investigação que o professor desenvolve, pelo que se revela uma fonte de dados fundamental, não só para analisar o trabalho de campo, mas também das ideias do professor (Máximo-Esteves, 2008).

4.3.3 - Registos fotográficos

Como é do nosso conhecimento, os registos fotográficos fazem parte da rotina diária do professor/educador. Este registo de observações ocorre, maioritariamente, com recurso à imagem. As novas tecnologias, em especial os telemóveis, facilitaram o recurso à imagem pelo professor, o que permite a captação frequente de fotografias na sala de aula. Também, as novas tecnologias permitem que os alunos pesquisem imagens na Internet ou recorram aos equipamentos dos seus encarregados de educação, experimentando e manipulando-os (Máximo-Esteves, 2008).

Sabemos que os professores no dia a dia escolar, utilizam a fotografia como recurso e como conteúdo de aprendizagem. Por isso, tal como os outros registos utilizados, as fotografias devem ser datadas e referenciadas espacialmente, de forma a facilitar a análise futura pelo professor/educador. Nesta ótica, os registos fotográficos podem ter o objetivo de ilustrar e expor qualquer projeto ou período escolar (Máximo-Esteves, 2008).

Na perspetiva de Bodgan e Blikem (1994), os registos fotográficos estão ligados à investigação qualitativa. É através das fotografias que obtemos informações descritivas, com o intuito de compreender o que não é concreto, bem como para analisá-las. Esses registos fotográficos não necessitam de qualquer competência técnica, pelo que podem ser captados de forma rápida, fruto da evolução da sociedade, a que estes autores se referem de sociedade fotográfica.

4.4 - Método e análise de dados

A análise de dados apresenta-se como uma tarefa de elevada complexidade. Por isso, as primeiras interpretações permitem uma percepção e reflexão gradual sobre as estruturas que vão surgindo em torno das questões iniciais, despoletando uma variância entre os dados recolhidos e as suas possíveis interpretações (Máximo-Esteves, 2008).

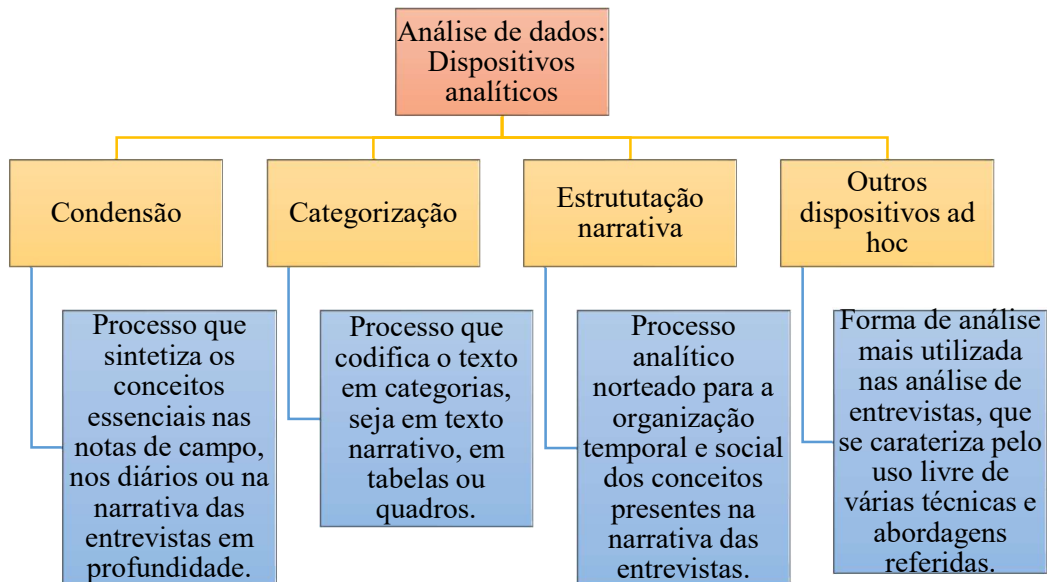
Ora, as primeiras interpretações são as mais convenientes para realizar as primeiras triangulações de dados. A triangulação de dados corresponde a um processo que disponibiliza qualidade à investigação em curso. Para além disto, possibilita a avaliação da coerência das interpretações dos dados e de manifestar as primeiras reflexões. Por isso, compreende-se que “interpretar é um processo complexo, de vai e vem, multifaseado e que é entendido pelos teóricos sob vários prismas” (Máximo-Esteves, 2008, p. 103).

Nesta ótica, e à luz do autor acima supracitado, o conhecimento que advém da interpretação de dados está normalmente em torno da questão inicial, pelo que não é definitivo nem de carácter geral. Já os resultados provenientes da investigação são válidos numa determinada ocasião, o que permitem a percepção ou esclarecimento do que ocorre nesse local e tempo. Este processo resume as informações que advêm por meio dos diários e das fotografias.

Esta interpretação de dados tem de ser concretizada de forma correta, e para isso é exigida a presença de dispositivos analíticos, presentes na Figura 7 como: a condensação, a categorização, a estrutura narrativa e outros dispositivos ad hoc (Kvale, 1996, como citado em Máximo-Esteves, 2008).

Figura 7

Análise de dados- Dispositivos analíticos.



Nota. Adaptado de Máximo-Esteves, 2008, pp.104-105.

Como referem os autores Bodgan e Biklen, (1994), a análise dos dados constitui-se um processo que pretende a realização de um levantamento e organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e outros materiais de recurso. Assim sendo, “a análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 205). Nesta linha de pensamento, sabemos que a tarefa analítica corresponde à interpretação e compreensão dos materiais reunidos, pelo que se evidencia numa tarefa difícil e complexa.

**PARTE II - ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE
A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Capítulo 5 - Intervenção Pedagógica na Educação de Infância

A prática pedagógica na valência da Educação Pré-Escolar, ocorreu no Infantário Semi-Internato de Santa Clara, no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica I. O estágio decorreu entre 14 de outubro e 11 de dezembro de 2019, correspondendo a três dias de prática por semana.

Neste capítulo apresento uma caracterização do meio onde está inserida a instituição educativa, uma caracterização do infantário, com uma descrição sintética das instalações e dos recursos humanos. Posteriormente, será feita uma caracterização ao grupo onde desenvolvi a prática, a sala das Abelhinhas, com crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. Outro aspeto a abordar é a organização do espaço e da rotina diária.

Posto isto, segue-se a descrição de três atividades implementadas nesta prática, bem como o Projeto de I-A desenvolvimento com o grupo, a revisão preliminar e as estratégias de intervenção. Por último, será referida a atividade desenvolvida com a comunidade educativa, bem como a reflexão crítica.

De referir que os dados que dizem respeito à caracterização da instituição, foram facultados através de um documento orientador, disponibilizado pela Diretora Pedagógica. Para além disto, as planificações e os diários de bordo (DB) produzidos durante a prática pedagógica (PP), podem ser consultados na **Pasta B** em anexo.

5.1 - Caracterização do Meio Envolvente

O Infantário Semi-Internato de Santa Clara situa-se no Edifício do Convento de Santa Clara, enquadrado numa zona urbana da cidade do Funchal, bem como no núcleo histórico da cidade, pertencente à freguesia de São Pedro.

Nas proximidades do infantário encontra-se o Museu da Quinta das Cruzes, a Igreja de São Pedro, o Museu de História Natural do Funchal, o Museu Universo de Memórias João Carlos Abreu, a casa Museu Frederico Freitas, a Santa Casa Misericórdia do Funchal. Nos arredores situam-se outros estabelecimentos de ensino pré-escolar, ensino básico e ensino universitário. Para além deste, nas suas proximidades encontramos a Igreja do Colégio, o Instituto de Estatística, o Hospital Central do Funchal, clínicas privadas, o Jardim Municipal,

a Cruz Vermelha Portuguesa, a Junta de Freguesia de São Pedro, a Câmara Municipal do Funchal e, por último, os Parques de Santa Catarina e de Santa Luzia.

Conforme verificado anteriormente, o Infantário apresenta uma multiplicidade de recursos ao seu redor. Destaco que o Infantário Semi-Internato de Santa Clara manifesta uma relação muito próxima ao Museu da Quinta das Cruzes, pelo que a referida instituição se disponibiliza para dinamizar atividades, para as crianças do jardim de infância. Também, a Casa-Museu Frederico de Freitas apresenta uma cúmplice de parceria com o infantário, onde as crianças usufruem do serviço educativo disponibilizado. O Museu Universo de Memórias João Carlos Abreu promove também várias atividades educativas, bem como o Museu de História Natural do Funchal (Infantário Semi-Internato de Santa Clara, s.d).

5.2 - Caracterização da Instituição

O Infantário Semi-Internato de Santa Clara faz parte da "Obra Social das Franciscanas Missionárias de Maria" e é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS).

O Infantário rege-se pelos valores humano-cristãos que se manifestam na sua maneira de ser, estar e agir. Desta forma, o Infantário pretende educar a criança no amor para a liberdade responsável, de forma criativa e participativa. Adicionalmente, incentivam a criança para ser o agente do seu processo de desenvolvimento, de transformação da sociedade regida pelos valores da justiça, solidariedade e fraternidade, para que a criança promova relações consigo e com os outros, mas também com Deus. A instituição prioriza as famílias das classes mais baixas, não recusando crianças de outras classes sociais.

Esta instituição disponibiliza vários espaços interiores e exteriores: doze salas de atividades, refeitórios, uma copa, uma cozinha, uma lavandaria, balneários, uma sala de computadores, duas bibliotecas, um salão polivalente, uma sala para reuniões, dois quartos para cacifos do pessoal docente e auxiliar, uma sala de apoio ao ensino especial e ainda dois parques, em espaços cobertos e ao ar livre (Infantário Semi-Internato de Santa Clara, s.d).

Figura 8

Parque exterior infantil do Infantário Semi-Internato de Santa Clara.

**5.2.1 - Intervenientes: docentes e não docentes**

Relativamente ao pessoal docente e não docente, o Infantário dispõe de uma Diretora de Serviços, uma Diretora Pedagógica, doze Educadoras de Infância, uma Educadora destacada para o Ensino Especial, um professor destacado de Educação Musical e Dramática, um professor destacado de Educação Física, uma Administrativa, vinte e quatro Ajudantes da Ação Educativa e catorze Auxiliares de Serviços Gerais. Na sua totalidade a instituição apresenta cinquenta e três trabalhadores. Comparativamente aos anos letivos anteriores, o infantário conseguiu ampliar a sua equipa pedagógica, através do destacamento de um professor de Educação Física (Semi-Internato de Santa Clara, s. d).

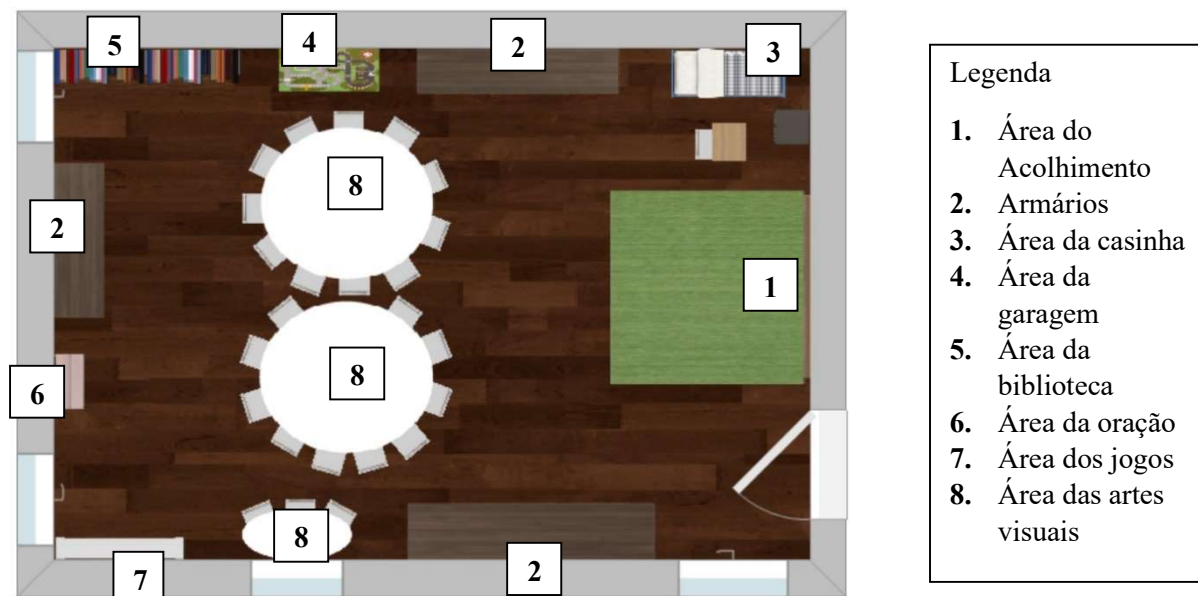
5.3 - A sala das Abelhinhas:

A sala da Abelhinhas dispõe das seguintes áreas: área do acolhimento; área da casinha; área da garagem; área da biblioteca; área dos jogos; área da artes visuais e área da oração. Menciono, ainda, que a área da oração está presente em todas as salas do jardim de infância, visto que a instituição é de cariz religioso.

5.3.1 - Organização do Espaço e dos recursos

Figura 9

Planta da sala das Abelhinhas.



A Sala das Abelhinhas, possui um espaço amplo e bem organizado, visível na planta da sala acima. Também podemos constatar que a sala é um espaço que recebe muita luz natural e também é arejada. Desta forma, o espaço proporciona às crianças conforto, bem-estar e segurança ao grupo.

Neste sentido, Oliveira-Formosinho, Andrade e Formosinho (2011), consideram que o espaço da sala deve ser um local organizado que estimule a aprendizagem, de forma a proporcione o bem-estar, alegria e prazer. Ora, estes autores esclarecem que o espaço da sala deve ser flexível e acessível à criança, bem como apresentar uma diversidade de materiais lúdicos para a criança. Salientam também que este espaço nunca deve pôr em causa a segurança da criança.

Apesar disso devemos caracterizá-lo como um lugar para promover a aprendizagens significativas, pois permite que as crianças adquiram “instrumentos” culturais. Por isso, o espaço pedagógico demarca-se como um local que inclui intencionalidades múltiplas tais como: ser, estar, pertencer e participar, experimentar e comunicar, criar e narrar.

Por fim, é possível verificar através da planta que a sala dispõe de sete áreas promotoras de desenvolvimento.

Figura 10

Áreas da Sala



Legenda

- 1 - Área do Acolhimento
- 2 - Área da casinha
- 3 - Área da biblioteca
- 4 - Área dos jogos
- 5 - Área da garagem
- 6 - Área da oração
- 7 - Área das artes visuais

5.3.2 - Caracterização do grupo

O grupo da Sala das Abelhinhas é um grupo heterogêneo, composto por 21 crianças, das quais 8 são do sexo feminino e 13 são do sexo masculino com idades compreendidas entre os 3 e 5 anos. Destaco que 3 crianças do grupo são naturais da Venezuela.

A orientação do grupo estava a encargo da educadora e da auxiliar de ação educativa. As crianças eram afetuosas, alegres e muito sociáveis. Além de serem curiosas, colocavam

questões sobre o que as rodeia e o lhes importa e demonstravam entusiasmo em grande parte das atividades concretizadas. O recreio era um espaço de grande prazer pelas brincadeiras que partilhavam com os amigos.

Foi através da observação que verifiquei que o grupo realizava de forma autónoma as tarefas indispensáveis ao quotidiano, como a higiene pessoal, necessidades fisiológicas e segurança e bem-estar.

É de referir que as crianças expressavam livremente as suas opiniões, sobre os seus interesses, demonstrando motivação para aprender e teciam considerações sobre as produções realizadas pelos colegas.

Durante a prática, pude vivenciar o fascínio que o grupo tinha em frequentar as áreas da sala livremente. As áreas mais exploradas pelo grupo, eram a área da casinha e dos jogos. Também as crianças, demonstraram grande interesse ao realizarem atividades de pintura na área das artes visuais. Nesta área, pude verificar que as crianças gostavam de explorar os diferentes recursos disponibilizados para realizarem as suas produções.

Por último, é de salientar que duas crianças possuíam dificuldades na comunicação oral, mas apenas uma criança frequentava assiduamente a terapia da fala. A maioria das crianças compreendia o discurso oral e respondia de forma adequada, construindo frases completas e expressando-se fluentemente. Também relatavam acontecimentos, compreendendo a sequência temporal dos mesmos.

5.3.3 - Organização da Rotina Diária

Em consonância com Oliveira-Formosinho, Andrade e Formosinho (2011), os tempos educativos integram os tempos de prestação de cuidados e os tempos pedagógicos. Os tempos pedagógicos, na educação pré-escolar, reflete-se na organização do dia e da semana numa rotina diária que respeite os ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar das mesmas e as suas aprendizagens. Portanto, os tempos pedagógicos vão desde o acolhimento até ao ciclo de pensamento-ação-reflexão, dando lugar ao brincar no recreio, sucedendo-se um momento (inter)cultural como espaço característico de atenção às culturas. O momento de trabalho em pequenos grupos potencializa a maximização das experiências de aprendizagem e a sua sistematização.

Os tempos pedagógicos da sala das Abelhinhas organizam-se da seguinte forma:

Tabela 3

Rotina diária do grupo

Tempo	Atividades
8h	Abertura da instituição
8h30- 9h30	Acolhimento das crianças no recreio
9h30-10h	Lanche da manhã
10h-10h15	Higiene pessoal
10h15-11h30	Atividades orientadas/ áreas de interesse
11h30-11h45	Arrumação da sala
11h45-12h15	Almoço
12h15-12h25	Higiene pessoal
12h25- 13h	Recreio exterior
13h- 15h	Descanso
15h-15h15	Acordar e higiene pessoal
15h-15h15	Reunião de grupo/ áreas de interesse / atividades para finalizar
15h45- 16h15	Lanche
16h15-16h30	Higiene pessoal
16h30-18h30	Atividades livres/ recreio exterior

É de referir que à segunda-feira, das 14h00 às 14h45, as crianças têm atividade de educação física (as crianças não descansam neste dia). E à quarta-feira, das 11h00 às 12h00, as crianças frequentam a atividade de música.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (2016), o tempo educativo apresenta uma distribuição flexível, mesmo correspondendo a momentos que se repetem com uma determinada frequência. A sucessão dos dias, manhãs e tardes apresentam um certo ritmo, existindo, assim, uma rotina pedagógica. Esta rotina caracteriza-se como pedagógica, pois é intencionalmente planeada pelo educador. Também, porque é conhecida pelas crianças que sabem o que realizam e preveem os vários momentos, podendo-a modificar. Por este motivo, as crianças têm voz ativa caso queiram alterar a sua rotina.

O tempo diário inclui-se num tempo semanal, mensal e anual que tem ritmos próprios onde a sua organização pode ser planificada. A vivência destas distintas unidades de tempo

permite que a criança vá adquirindo referências temporais que permitem a compreensão do tempo, nomeadamente do passado, presente e futuro. Assim sendo, “Porque o tempo é de cada criança, do grupo e do/a educador/a, importa que a sua organização seja decidida pelo/a educador/a e pelas crianças” (Silva et al., 2016, p. 27).

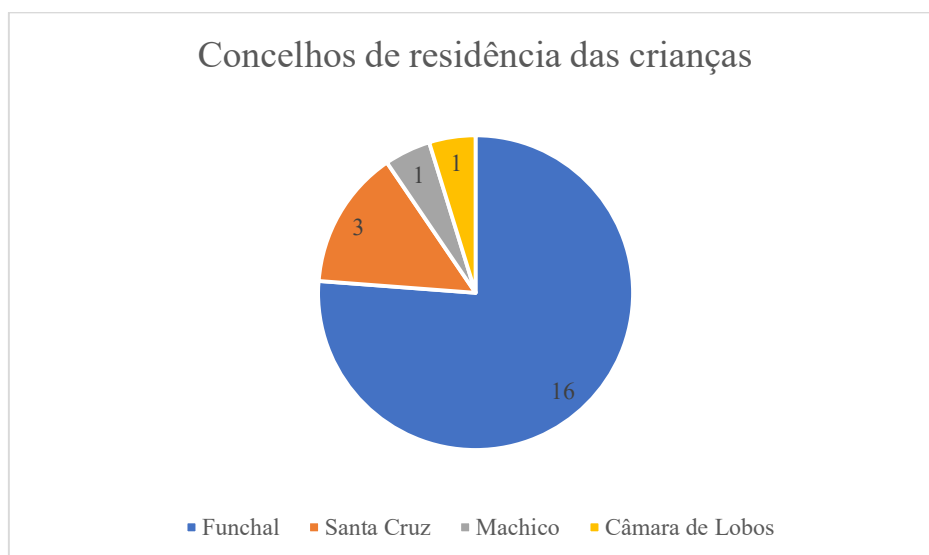
5.4 - Caraterização das Famílias

Ao longo da prática pedagógica foi possível recolher alguns dados relativos às famílias das crianças. Nesta recolha de informações resultam a construção de tabelas e gráficos referentes às características específicas das crianças, que incluem a sua freguesia de residência das crianças da sala das Abelhinhas e dados sobre as habilitações literárias dos pais e/ou encarregados de educação. No que diz respeito ao estrato social, este grupo apresenta agregados das classes baixa, média e alta.

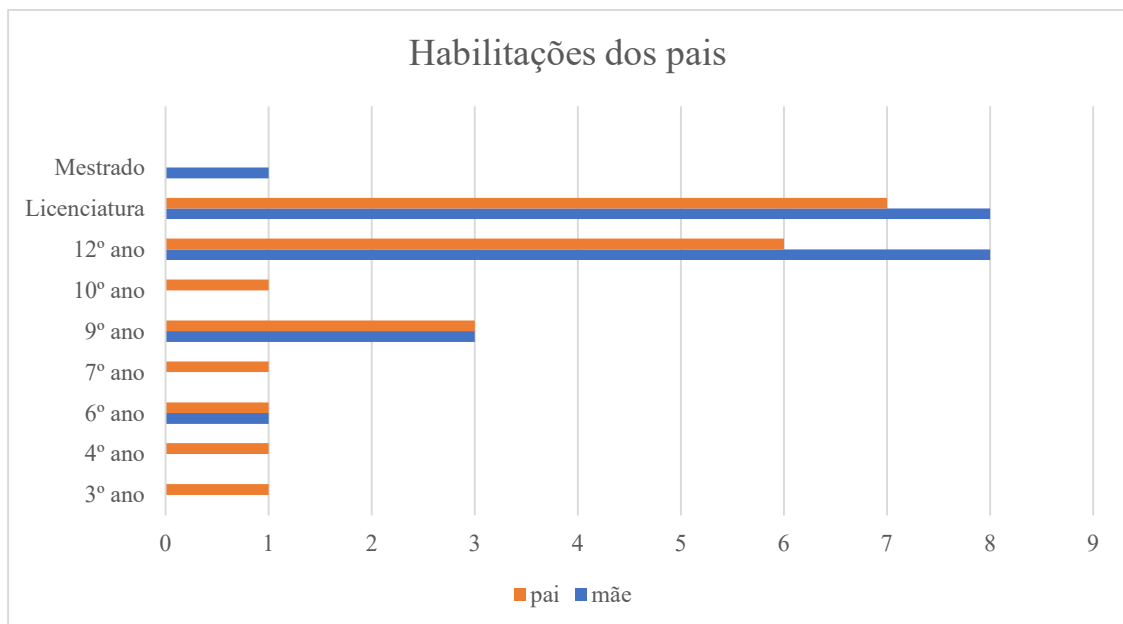
Analisando o gráfico 1, é possível constatar que o concelho onde mais crianças residem é o do Funchal, precedido do concelho de Santa Cruz.

Gráfico 1

Concelhos de residência das crianças



O gráfico 2 apresenta informação relativa às habilitações dos progenitores das crianças, sendo que a moda, no caso das mães, é licenciatura e o 12.º ano. No caso dos pais, é a licenciatura.

Gráfico 2*Habilitações dos pais*

No que concerne às habilitações dos encarregados de educação visíveis no gráfico 3, a moda referente às mães diz respeito à licenciatura e ao 12.º ano. Já relativamente aos pais a moda corresponde à licenciatura. Porém, observando o gráfico podemos concluir que no geral, as mães apresentam habilitações mais elevadas, o que leva a concluir que a maioria das mães é a encarregada de educação do seu filho/a.

5.5 - Momentos de aprendizagem

A Prática Pedagógica (PP) decorreu durante oito semanas, na sala das Abelhinhas. No total foram propostas vinte e quatro planificações, com a elaboração dos respetivos Diários de Bordo (DB) que descrevem a forma como se desenvolveram as atividades.

As atividades propostas para cada semana seguiram os temas designados previamente pela Educadora Cooperante e com o auxílio da orientadora científica, bem como as áreas de conteúdo que integram as OCEPE. Por estes motivos, tive em conta o grupo-alvo, mais concretamente os seus interesses, capacidades e necessidades, reflexo da implementação do Projeto de I-A. Posto isto, passo a descrever algumas atividades implementadas, as quais são: “Já é Outono?”; “Formando conjuntos” e “Vamos criar uma história”.

No desenrolar dos trabalhos desenvolvidos na PP, foram trabalhadas diferentes áreas destacando-se a Área de Expressão e Comunicação, mais especificamente os Domínios da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Domínio da Educação Artística, Domínio da Educação Física e o Domínio da Matemática.

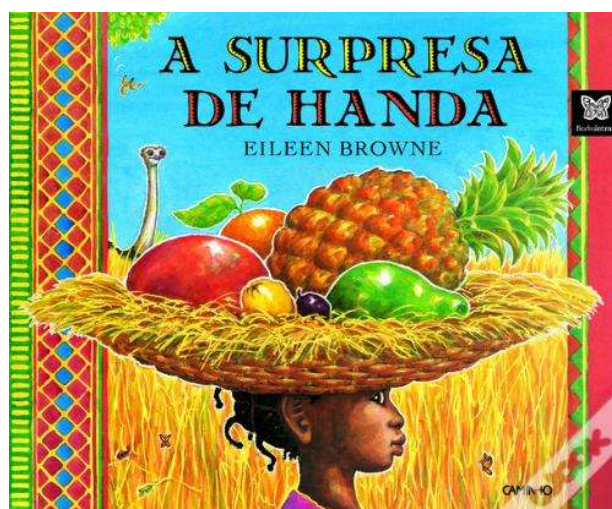
Na sequência de uma atividade onde pretendia-se a exploração de uma história sobre o outono, intitulada de “A surpresa de Handa”, bem como a sua dramatização e exploração e degustação de frutos, foi proposto às crianças a criação de uma história intitulada de “A amizade dos frutos” e de uma canção designada de “Canção dos frutos”, uma adaptação da canção popular “Ó malhão, malhão”. Como forma de consolidação dos conteúdos trabalhados, foi proposto ao grupo de crianças para ilustrarem a história.

5.5.1 - Já é Outono?

A atividade aqui descrita refere-se à temática do Outono, pelo que engloba as áreas e conteúdos implícitos às OCEPE. Neste sentido, a proposta iniciou-se com a apresentação de uma história, intitulada de “A Surpresa de Handa”. As crianças demonstraram-se muito interessadas assim que apresentei o livro, verificando-se esse mesmo interesse aquando da exploração da capa e da contracapa do livro.

Figura 11

História “A Surpresa de Handa”.



Depois de apresentar a história, iniciei a leitura expressiva da mesma, momento este que continuou a captar a atenção do grupo. De seguida, as crianças realizaram um rápido reconto da história, bem como a identificação das personagens e dos frutos presentes na história. Neste momento foi dado espaço para que as crianças pudessem partilhar em grande grupo, a sua fruta preferida. Na sequência desta partilha de opiniões, foi demonstrado alguns frutos típicos do outono.

Posto isto, foi proposto ao grupo a realização da dramatização da respetiva história, pelo que a resposta das crianças foi de imediato positiva e entusiasmante. Durante a dramatização, a história era narrada por mim, para que as crianças pudessem acompanhar os acontecimentos sequenciais da história e participar de acordo com os momentos das personagens. Para a concretização desta atividade foram utilizados os seguintes materiais: uma cesta e imagens de frutos da história (goiaba, banana, laranja, ananás, pera abacate, maracujá e tangerinas).

Figura 12

Dramatização da História “A Surpresa de Handa”



Durante a dramatização das crianças demonstraram-se muito participativas e interessadas. Porém, algumas crianças partilharam que não se sentiam à vontade em participar na dramatização, optando por ficar a assistir no tapete. Segundo as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (2016), a representação dramática deve ser apoiada pelo educador/a, pois requer a existência de uma sequência narrativa, em que as personagens são interpretadas pelas crianças. Para além disto, as crianças têm a

oportunidade de escolher os papéis que querem desempenhar. Deduz-se que a criança vai adquirindo saberes através das suas experiências dramáticas, explorando as particularidades do meio e da linguagem teatral.

Por último, foi proposto a concretização de um jogo “Qual é o fruto?”, sendo que foram criadas duas equipas em fila, para que todas crianças pudessem participar. O objetivo do jogo consistia em adivinhar o fruto através do tato e do olfato. Neste momento, as crianças demonstraram grande entusiasmo em explorar os frutos:

- “Adoro romã, não sabia que era tão bom”
(DB, 22 de outubro de 2019, p. 2)

Figura 13

Jogo “Qual é o fruto?”.



Para uma das equipas vencer seria necessário adivinhar o maior número de frutos. Este foi um momento que todas as crianças quiseram participar e demonstraram um grande espírito de equipa, ajudando-se uns aos outros. De referir que a pontuação era anotada no quadro de ardósia, junto ao tapete.

5.5.2 - Formando conjuntos

A atividade aqui descrita dá continuidade à temática do Outono, pelo que engloba diversas áreas e conteúdos implícitos às OCEPE, à semelhança da atividade anterior.

Neste sentido, a proposta iniciou-se com a apresentação de um jogo, intitulado de “Jogo dos conjuntos”. O jogo consistia em fazer círculos no chão, pelo que aproveitei os arcos da Educação física, para os representar. Depois, o grupo deveria circular de forma aleatória pelo espaço delimitado por mim, e ao som das palmas teriam que formar grupos de acordo com a quantidade de palmas ouvidas. As crianças que não fossem rápidas a entrar para os círculos ficavam de fora do jogo na vez seguinte. Porém, em cada círculo estava uma imagem de uma árvore já explorada, o que obrigava a que o grupo de crianças conversasse entre si para identificar o fruto correspondente a essa árvore. Durante o jogo, observei que as crianças tiveram dificuldades em cumprir a principal regra, andar apenas à volta dos círculos. Notei que inicialmente as crianças estavam muito desatentas e não prestavam atenção ao número de palmas. Esta estratégia das palmas permitiu que as crianças prestassem atenção ao número de elementos a ficar dentro do círculo. No entanto, senti a necessidade de inverter as questões. Isto é, primeiramente pedir às crianças o nome das árvores, e só depois o fruto dessa mesma árvore.

A implementação deste jogo obrigou a que as crianças compreendessem e aceitassem as regras implementadas, bem como promoveu o desenvolvimento do raciocínio matemático e estratégico, pois teriam de optar pelos círculos/árvores de fruto. Na sequência deste pensamento, e corroborando com Silva et al. (2016), o desenvolvimento de várias noções de matemática ao serem adquiridas nos primeiros anos de vida, influenciam de forma positiva, as aprendizagens futuras. Por isso, o educador deve desenvolver atividades que sejam diversificadas e desafiantes, mas que estimule a reflexão das crianças para que adquiram conceitos matemáticos. O brincar e o jogo envolvem a criança na resolução de problemas matemáticos, pois ela torna-se capaz de explorar o espaço e os materiais.

Figura 14*Jogo dos conjuntos.*

Saliente-se que este jogo cativou as crianças, patenteando o seu entusiasmo neste momento lúdico. Foi igualmente um momento de aprendizagem cujas crianças aprenderam a formar conjuntos, participando como elementos constituintes dos conjuntos. Nesta linha de pensamento, Costa e Cunha (2007) referem que o jogo proporciona alegria e motivação às crianças, sendo possível através deste, a estimulação dos conhecimentos das crianças, por parte do educador. Para além disto, afirmam que a relação entre o desenvolvimento das crianças e a função educativa da escola, sobressaem essencialmente na relação que se estabelece entre os jogos e as áreas de conteúdo da Expressão e Comunicação, mais especificamente os Domínios da Matemática e da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. É através do jogo que a criança se predispõe para a realização das atividades, de forma a atingir o objetivo do jogo. Assim, o jogo permite que a criança estimule os seus pensamentos e contribua ativamente na aquisição de saberes. Para que isto ocorra, é importante que o educador crie ambientes estimulantes e motivadores, de forma a que através do jogo a criança possa não só aproveitar a parte lúdica do jogo, mas também recorrer à intencionalidade educativa do jogo indiretamente, para que atinja o seu desenvolvimento integral (Costa & Cunha, 2007).

Como forma de consolidação desta atividade, foi proposto pela educadora cooperante que as crianças realizassem um registo, estruturado por mim, sobre os conjuntos do jogo, de forma a fazerem a correspondência entre os frutos e os números ordinais, trabalhando assim conteúdos de matemática.

5.5.3 - Vamos criar uma história

A atividade baseou-se na construção de um livro, que ao ser planejada teve em linha de conta, as áreas de conteúdo presentes nas OCEPE. Iniciamos este momento em círculo no tapete, indicando que seria interessante que o grupo construísse a sua própria história sobre os frutos do outono. Prontamente as crianças concordaram com a ideia e escolheram os frutos já explorados para integrarem a narrativa da história. Esses frutos foram a banana, a abacate, a pera, a tangerina e a castanha. Para auxiliar a construção da história foi realizado um diálogo sobre as árvores dos frutos, incluindo-as como personagens (principais ou figurantes).

O grupo demonstrava-se muito participativo, com ideias diferentes e interessantes. É de referir que a história foi escrita em papel, para que posteriormente fosse impressa. Esta construção da história dispensou algum tempo por parte das crianças, pois o grupo debatia ideias entre si. Ora, estas interações do grupo demonstram a frequência com que as crianças estabelecem contacto com o escrito, sendo maioritariamente no contacto com materiais de leitura e escrita, em ambiente familiar.

Nesta ótica, o trabalho desenvolvido pelo Educador de Infância é extremamente importante, na medida que auxilia o desenvolvimento da abordagem à leitura e à escrita. O contacto com diferentes tipos de textos, seja impresso ou manuscrito, permite que a criança reconheça algumas letras ou palavras. Ora, esta apropriação gradual da escrita adquire-se através do livro, pois é através dos livros que as crianças descobrem o prazer pela leitura. As histórias lidas ou contadas pelo educador suscitam o desejo em aprender e ler, razão pela qual, as salas de jardins de infância integram bibliotecas, com o intuito de incutir o gosto de leitura e pela escrita (Silva et al., 2016). Por isso, ao longo das várias semanas de prática pedagógica, recorri ao uso de histórias como ponto de partida das atividades semanais.

Deu-se continuidade à elaboração da história, mais concretamente no que diz respeito às ilustrações, à capa e à contracapa. Assim, as crianças ficaram responsáveis por realizar as ilustrações da história, dividindo-se o grupo de acordo com os momentos da história. Demonstraram-se muito empenhadas na construção das ilustrações, realizando-as em folhas de desenho. Posteriormente, estes trabalhos foram alvo de uma seleção por parte do grupo optando pelas melhores ilustrações.

Após a construção da história, e dado o interesse do grupo pelas canções, foi proposto ao grupo a elaboração de uma canção sobre os frutos da história. Para isto, sugeri que

utilizássemos uma canção tradicional para fazermos a adaptação. A canção adaptada foi “Ó malhão, malhão”, a qual as crianças criaram quadras para os seguintes frutos: tangerina, castanha, abacate, banana e pera. As crianças apresentaram grande facilidade em construir rimas, pelo que rapidamente elaboraram a canção. De acordo com as OCEPE (2016), “trabalhar as letras das canções relaciona a Música com o desenvolvimento da linguagem (...)”, o que neste caso passa por criar uma versão da letra original da canção (p. 55). A criação da canção permitiu que as crianças criassem rimas, sem saberem que as estavam a fazer. Assim, a música é indissociável da audição, da interpretação e da criação, pois permitem que a criança interprete, identifique e reproduza elementos musicais.

Figura 15

Ilustração da história



Após a construção da canção, o grupo estava ansioso por assumir os papéis das personagens da história. Então, decidimos fazer a dramatização da história, utilizando, como personagens os seguintes materiais: imagens de frutos da história (banana, tangerina, abacate, pera e castanha) e das árvores de fruto (bananeira, tangerineira, abacateira, pereira e castanheiro). As crianças apenas queriam representar a história que tinham construído, pelo que não construímos adereços para a concretização da dramatização. Todas as crianças quiseram fazer parte do elenco da peça, pois esta era a primeira história que o grupo tinha construído.

Figura 16

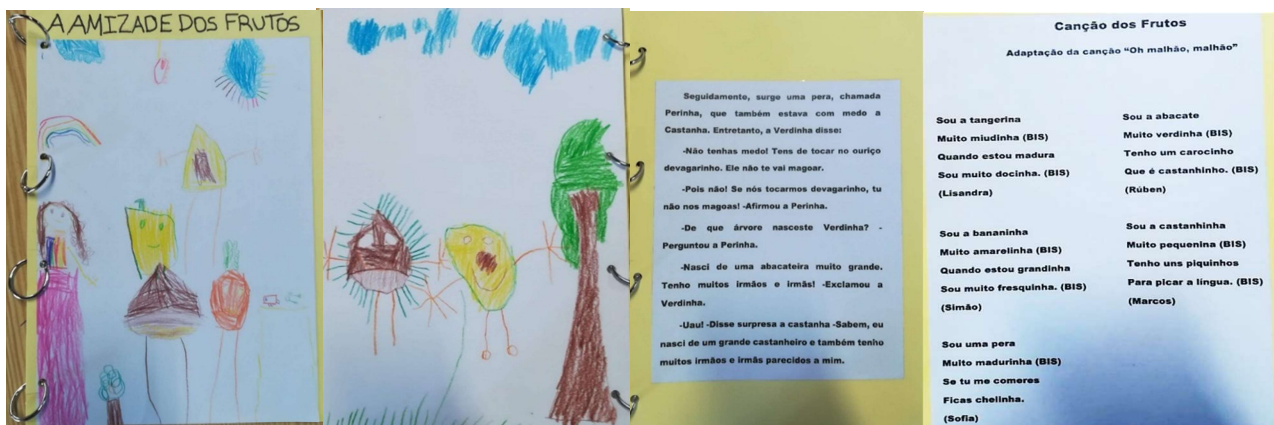
Dramatização da história “A amizade dos frutos”



A história foi impressa e disponibilizou-se às crianças cartolinas A4, para que pudessem colar as ilustrações e o texto. A história intitulou-se de “A amizade dos frutos”, incluindo no final do livro a canção por eles criada.

Figura 17

História “A amizade dos frutos”.



5.6 - Projeto de investigação-ação

Questão Orientadora:

Recorrendo à metodologia de investigação-ação, pretendo contribuir para uma melhoria de comportamentos atitudinais, procurando adequadas possibilidades de resposta à questão:

“Como é que o grupo de crianças da sala das Abelhinhas pode desenvolver atitudes de tolerância, compreensão e respeito pela diferença?”

5.6.1 - Revisão preliminar

Primeiramente, pretendo efetuar uma abordagem teórica acerca da problemática identificada na minha prática pedagógica: **“Como é que o grupo de crianças da sala das Abelhinhas pode desenvolver atitudes de tolerância, compreensão e respeito pela diferença?”**.

A problemática identificada insere-se na área de Formação Pessoal e Social, contemplada nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (2016). Neste sentido, “a área de Formação Pessoal e Social assenta, tal como as outras, no reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, cuja identidade única se constrói em interação social, influenciando e sendo influenciada pelo meio que a rodeia” (Silva et al., 2016, p. 33). Por este motivo, são nas situações sociais que a criança vivencia, nas relações e inter-relações com outros e com o meio que a esta vai construindo referências que lhe permita ter consciência da sua identidade e respeitar a dos outros. Assim, é nesta inter-relação que a criança aprende a atribuir valor aos seus comportamentos e atitudes e aos outros, identificando e respeitando valores diferentes dos seus. Como mencionam as OCEPE, “ao demonstrarem atitudes de tolerância, cooperação, partilha, sensibilidade, respeito, justiça, etc. para com as crianças e adultos (outros profissionais e pais/famílias), os/as educadores/as contribuem para que as crianças reconheçam a importância desses valores e se apropriem deles” (Silva et al., 2016, p. 33). Portanto, a exercitação da cidadania contribui para o bem-estar de uma sociedade, pois é um processo em que as pessoas partilham valores e normas de comportamento.

Pretendo promover o desenvolvimento de valores com este grupo de crianças, onde incide nas **atitudes de tolerância, compreensão e respeito pela diferença**, contempladas na convivência democrática e cidadania. Assim sendo, a participação das crianças na vida diária

do grupo permite que estas tomem iniciativas e assumam responsabilidades, expressem as suas opiniões e confrontem-nas com os outros. Nesta primeira tomada de consciência de perspetivas e valores, permite à criança que esta compreenda melhor o ponto de vista do outro e promova atitudes de tolerância, compreensão e respeito pela diferença (Silva et al., 2016).

Durante a prática, apesar de dar maior ênfase à área de Formação Pessoal e Social devido à problemática surgida, paralelamente eram trabalhadas outras competências, com o intuito de reforçar a transversalidade desta área de conteúdo.

5.6.2 - Estratégias de intervenção

Estratégia I - Diálogos em grande grupo

Objetivo: Promover o respeito pelo outro através de diálogos em grande grupo

Diálogos no momento da tarde: Esta estratégia foi utilizada em quase todos os meus dias de prática. Através dos diálogos em grande grupo, procurei sempre dinamizar o respeito pelo outro. Como todas as crianças queriam falar sempre ao mesmo tempo, estas não ouviam o que o colega tinha para dizer. Através deste diálogo tentei sempre que estas aprendessem a esperar pela sua vez e respeitar a opinião do colega.

Reconto da história com o grupo: Era no momento do acolhimento, na área do tapete que ponha em prática esta estratégia. Implementava esta dinâmica sempre que terminava de apresentar uma história ao grupo, onde pedia que me ajudassem a efetuar o reconto, falando um de cada vez.

Apresentações dos trabalhos e debate: Promovi as apresentações das produções realizadas pelas crianças, para não só desenvolver o respeito pelo outro, mas também para desenvolver a comunicação oral. Verifiquei que as apresentações das produções das crianças surtiam mais efeito ao tentar inculcar o respeito pelo colega, pois estas viam-se obrigadas a escutar o seu colega enquanto apresentava.

Opinião livre: Acontecia igualmente nos momentos da tarde, quando pedia a opinião das crianças sobre as atividades realizadas e outras possíveis que quisessem realizar.

Estratégia II - Atividades lúdicas

Objetivo: Realizar atividades lúdicas de forma a tornar a criança consciente da necessidade de desenvolver atitudes de compreensão, tolerância e respeito.

Ao longo da prática desenvolvi várias atividades lúdicas, com o intuito de desenvolver na criança as relações sociais com os colegas e também a cooperação nas situações de jogo, tendo em conta as orientações ou regras. Seguem-se as seguintes atividades lúdicas realizadas:

Jogo “Qual é o fruto?”: As crianças tinham de estar vendadas e em duas equipas, para que pudessem adivinhar o fruto através do tato e do olfato. A equipa que adivinhasse o maior número de frutos ganha. Este foi um jogo que findou com uma equipa vencedora e foi necessário explicar ao grupo que só uma equipa poderia ganhar.

Jogo dos “Conjuntos”: Foi realizado círculos no chão de corda ou com giz. Em seguida, foi permitido que o grupo andasse pelo espaço exterior aleatoriamente. Ao som das palmas, as crianças tinham de formar grupos de acordo com a quantidade de palmas. Por exemplo, ao bater 3 vezes palmas, 3 crianças iam para dentro de um círculo e assim por diante. Quem não conseguiu ficar em nenhum grupo, ficou fora do jogo na vez seguinte. Nos círculos tinham um cartão com a imagem de uma árvore. As crianças que foram para dentro dos círculos tinham de identificar o fruto correspondente à árvore. Verifiquei que no decorrer do jogo algumas crianças não respeitavam as regras enunciadas previamente, fruto de algum egocentrismo, pois queriam ser os primeiros a chegar ao círculo. Refletia-se então na pouca atenção dedicada ao jogo, pois quando lhe era questionado a quantidade de palmas, os mais rápidos não sabiam responder. Por este motivo, insisti no ritmo das palmas para tentar captar a atenção das crianças.

Jogo “Qua qua passará quem é o último fica cá”: Este jogo foi realizado a pares e com as mãos juntas, para que as crianças criassem um túnel. O par que estava numa lateral, soltava as mãos e as crianças entravam no túnel, uma a uma. Ao chegar ao último par, a criança ficava presa e era-lhe questionado qual a fruta a escolher (banana ou tangerina?). Logo que a criança escolhia, dirigia-se para a fila dessa fruta. A fruta com mais escolhas ganhava. Este jogo gerou alguma frustração nos líderes das equipas. Um líder da equipa tentava convencer as outras crianças a escolher a sua equipa, pronunciando a fruta da mesma. Foi necessário

intervir e relembrar as regras do jogo, pois cada criança deveria decidir livremente a equipa que queria estar.

Jogo de Mímica- “As Profissões”: As crianças tinham de representar a profissão que saísse aleatoriamente (em cartões) e as restantes crianças tinham de adivinhar. Esta atividade permitiu que as crianças aguardassem a sua vez para poderem participar no jogo de mímica.

Jogo “Quem quer ser milionário? -Profissões”: Através da projeção, as crianças teriam de associar os instrumentos de trabalho a cada profissão. Também foi pedido que identificassem a função de cada profissão. O jogo tinha como recurso as imagens nas respostas. Através da atividade “Quem quer ser milionário”, pude potencializar o trabalho em equipa. Cada criança da sua equipa teria de responder a uma questão para a sua equipa ganhar um ponto. Também nesta atividade, as crianças tinham a tendência em tentar responder ou ajudar o colega. Tive então de explicar às crianças que só aquele colega poderia responder, pois caso contrário comprometeria o ponto para a equipa. Houve uma equipa vencedora, e tive de conversar com as crianças sobre a aceitação do perder.

Gincana: As crianças tinham de representar em 4 diferentes postos alguns atos da lenda de São Martinho. No primeiro posto era necessário representar o vestir da capa; no segundo posto o galopar como um cavalo; no terceiro posto tinham de se sentar como um pobre e/ou mendigo; no quarto posto com castanhas (reais) tinham de simular que estavam quentes, para as transportarem a correr e para as largarem o mais rápido possível. Esta atividade permitiu que as crianças aguardassem pela sua vez para participar, bem como respeitar a sequência dos diferentes postos da gincana.

5.7 - Projeto com a comunidade educativa

Em concordância com Silva et al. (2016), a participação dos pais/famílias e de outros membros da comunidade permite que estes partilhem os seus conhecimentos e competências para a prática educativa a desenvolver com as crianças, potencializando o desenvolvimento da aprendizagem das mesmas.

Por este motivo foi realizada uma atividade com a comunidade educativa que consistiu na elaboração de uma árvore de Natal, realizada pelas salas das Abelhinhas e Joaninhas, com garrafas PET de 1,5L, de cor verde. Foi também solicitado às restantes salas de jardim de infância a elaboração de um ornamento de Natal, construído em casa com os pais/família.

Destaco ainda que foi realizada uma recolha solidária de brinquedos em bom estado de conservação para doar às crianças carenciadas do jardim de infância. Efetivou-se uma triagem dos brinquedos a doar às crianças da instituição. Os brinquedos que sobraram foram doados à instituição “Garota do Calhau”.

A cooperação realizada com a instituição anteriormente referida permitiu a realização de finalidades educativas do infantário, indo ao encontro dos valores que o infantário defende, mais concretamente na ajuda ao próximo. Isto só foi possível graças à solidariedade de toda a comunidade educativa, refletindo-se na participação de todas as salas da instituição.

Figura 19

Brinquedos recolhidos.



Figura 18

Árvore de Natal com material reciclado



5.8 - Reflexão sobre a prática pedagógica

Após a conclusão desta intervenção pedagógica, importa refletir sobre todo o processo, que foi evolutivo a nível pessoal e como futura profissional. A prática pedagógica desenvolvida na valência da Educação Pré-Escolar permitiu a aquisição de vários conhecimentos que futuramente irão nortear a minha prática pedagógica, a nível profissional. Todas as atividades propostas e planificadas durante a minha intervenção pedagógica foram implementadas, de acordo com as temáticas estipuladas pela educadora cooperante. Por conseguinte, todas as planificações elaboradas tiveram um carácter flexível, pois nem sempre era possível cumprir o

que era proposto, pelo que eram adaptadas a planificações sempre que necessário. Porém, caso sobrasse tempo tinha sempre planificado atividades âncora. Relativamente à elaboração das planificações apresento uma breve contextualização, menciono as áreas de conteúdo e objetivos das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE), realizo uma descrição das atividades a implementar, bem como os recursos a utilizar.

Deduza-se assim, a importância do planificar na atuação do educador que a partir da sua intencionalidade pedagógica, planifica articulando com as diversas áreas de conteúdo. A planificação como instrumento pedagógico deve ser flexível, deve respeitar os interesses e necessidades da criança e inclusive as especificidades do grupo e da criança individual.

Neste alinhamento, procurei desenvolver atividades diversificadas que integrassem as diferentes Áreas de Conteúdo das OCEPE, e promovessem dinâmicas colaborativas no grupo, porque durante o período de observação verifiquei que existiam muitos conflitos e pouca cooperação. Pude constatar a dificuldade de algumas crianças em resolver autonomamente os seus conflitos, refletindo-se no constante incentivo do adulto em tentar desenvolver a comunicação oral para solucionar o conflito. Por estes motivos, procurei promover o espírito colaborativo, o respeito pelo outro, desenvolvendo a área de formação pessoal e social, isto é, a convivência democrática e cidadania. Ora, e em concordância com as OCEPE (2016) “é nessa inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valor aos seus comportamentos e atitudes e aos outros, reconhecendo e respeitando valores que são diferentes dos seus” (Silva et al., 2016, p. 33).

Também da observação inicial do grupo, concluí que este era um pouco agitado, o que por vezes dificultava a concentração na realização das atividades propostas. A maioria das crianças não respeita as regras da sala, ou seja, não sabe estar em grupo, não arrumam o material da sala quando o utilizam, não respeitam os colegas quando estes estão a falar e criam muitos conflitos entre si. Constatei que algumas crianças ainda estavam na fase do egocentrismo, refletindo-se na dificuldade em saberem cooperar nas atividades de grupo. Outras, não aceitavam perder e manifestavam alguma resistência em partilhar alguns recursos materiais.

Para colmatar esta problemática utilizei duas estratégias, tais como, as atividades lúdicas e os diálogos em grande grupo. Quase todas as semanas planifiquei uma atividade lúdica e procurei sempre estimular e promover o interesse das crianças, porque para a aprendizagem ser significativa deve partir de atividades e/ou experiências agradáveis para a criança (Kamii, 2003). Já os diálogos em grande grupo, permitiram que eu compreendesse o

nível de interesse do grupo, o estado de espírito das crianças, os seus saberes, pontos fracos e fortes de cada criança, bem como o cumprimento e respeito das regras.

O processo foi longo, pois a área da convivência democrática e cidadania é uma área transversal em constante evolução e por isso, considero que este projeto se revelou incompleto. Porém, apesar da escassez de tempo na prática pedagógica pude verificar uma evolução, tanto a nível do respeito pelo outro, como nos comportamentos de ajuda e cumprimento de regras básicas do grupo.

Ao longo da minha intervenção pedagógica analisei sempre o espaço e os recursos disponíveis na sala, no momento de planificar. Ou seja, refleti sobre a função da mesma, dando primazia à motivação, interesses e necessidades das crianças. Em concordância com as OCEPE (2016), os materiais existentes e a sua organização condicionam a forma como os espaços e os materiais são desenvolvidos, enquanto recursos promotores do desenvolvimento das aprendizagens.

A atividade com a comunidade consistiu na elaboração de uma árvore de Natal, realizada pelas salas das Abelhinhas e Joaninhas, com garrafas PET de 1,5L, de cor verde. Foi também solicitado às restantes salas de jardim de infância a elaboração de um ornamento de Natal, construído em casa com os pais/família. Destaco ainda que foi realizada uma recolha solidária de brinquedos, em bom estado de conservação, para doar às crianças carenciadas do jardim de infância, sendo que os brinquedos sobrantes foram doados à instituição “Garota do Calhau”. Este projeto com a comunidade foi um desafio, porque tive de incentivar a minha colega a colaborar em equipa. Inicialmente, a construção da árvore não resultou devido à falta de uma estrutura para colar as garrafas pelos diferentes níveis de altura, pelo que foi necessário reconstruí-la de raiz. O produto final foi bem conseguido dado ao nosso esforço empregue na construção da árvore.

Por último, senti maior dificuldade em diferenciar pedagogicamente as atividades para as crianças mais novas. Sabendo que o educador realiza a diferenciação pedagógica quando modifica e ajusta a sua prática em função das necessidades das crianças, tentado criar um clima propício para a aprendizagem, tentei sempre diferenciar em atividades mais complexas, para que as crianças fossem construindo o seu pensamento lógico e desenvolvessem a capacidade de resolução de problemas (Grave-Resendes & Soares, 2002). Digamos que ao adotar práticas diferenciadas, privilegiei o processo de ensino-aprendizagem, sendo que, cada criança

construía as suas próprias aprendizagens, valorizando as necessidades e especificidades individuais.

Em suma, ao longo da prática pedagógica procurei que as atividades propostas respondessem aos interesses do grupo e características individuais de cada criança. Destaco que a observação e a reflexão eram alicerces no desenvolvimento da minha prática pedagógica, não apenas no delinear de atividades a propor ao grupo, mas também no conhecer e compreender a criança individual e em contexto de grupo. Tudo isto tinha como ambição a melhoria da minha intervenção pedagógica.

Capítulo 6 - Prática Pedagógica no 2.º ano de escolaridade

As práticas pedagógicas realizadas na valência do 1.º CEB, decorreram na EB1/PE de São Roque, no âmbito das unidades curriculares (UC) de PP II e PP III. No entanto, importa referir que a PP II foi interrompida aquando da pandemia mundial COVID-19, resultando uma intervenção pedagógica mista, com um regime à distância e com um regime presencial. Dadas as contingências sofridas ao longo da PP II, a PP III decorreu no mesmo estabelecimento de ensino e na mesma turma de alunos, pelo que só foi possível efetuar a caracterização da turma apenas em regime presencial.

No presente capítulo irei realizar a caracterização do meio onde a escola se insere, a caracterização do estabelecimento de ensino, bem como a organização do espaço educativo da prática realizada na turma do 2.ºA. De salientar que a PP ocorreu durante três dias da semana, compreendendo os períodos de 4 de maio a 19 de junho e de 21 de setembro a 14 de outubro de 2020, realizado no 2.ºA.

Em seguida, será realizada uma caracterização do grupo-alvo onde ocorreu a prática. Outro aspeto a salientar é a organização do tempo pedagógico e a caracterização das famílias.

Em cada prática pedagógica descreverei três atividades implementadas, referentes às três áreas de conteúdos: português, matemática e estudo do meio. Relativamente ao Projeto de I-A, apenas a prática no 3.ºA contempla um projeto, pois dada a interrupção ocorrida por meio da pandemia, não foi possível identificar uma problemática durante o ensino à distância.

Por fim, apresento uma reflexão crítica sobre a PP realizada no 2.º A. As planificações e os DB produzidos ao longo do estágio do 2.º A podem ser consultados na **Pasta C** e do 3.º A na **Pasta D**.

6.1 - Caracterização do Meio Envoltente

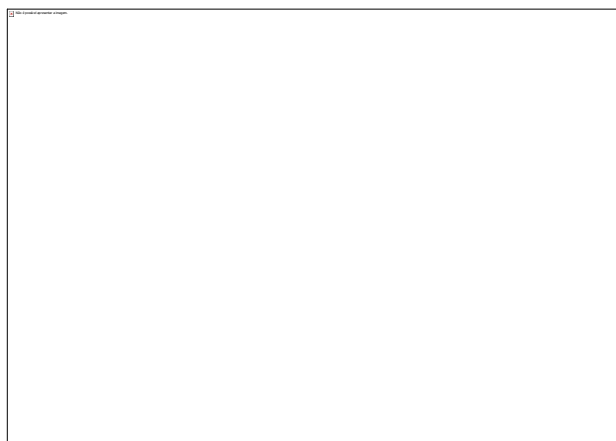
O edifício do Lombo Segundo onde desenvolvi a minha prática pedagógica localiza-se na periferia do Funchal, na zona alta desta mesma cidade. Situa-se na freguesia de São Roque, junto à Igreja Paroquial desta freguesia. Próximo desta instituição educativa está ao dispor alguns serviços e instituições públicas: o Instituto de Segurança Social, o Centro de Saúde de São Roque, a Junta de Freguesia, a Universidade da Madeira e alguns estabelecimentos

comerciais e industriais de pequenas dimensões. Para além destes, existem outras associações que se destacam a nível cultural, entre as quais estão o Clube Desportivo de São Roque, a Associação de Escuteiros de São Roque e o Recreio Musical União da Mocidade de São Roque.

A freguesia de São Roque tem cerca de 7,52 km² de área, pelo que apresenta cerca de 1 248 hab./km². Para além disso, integra os sítios da Achada, do Muro da Coelha, da Conceição, da Fundoa, da Igreja Velha, do Calhau, da Igreja Nova, da Alegria, da Bugiaria, do Lombo Segundo, do Lombo de São João e de Santana (EB1/PE de São Roque, 2018-2022).

Figura 20

Freguesias do concelho do Funchal



Nota. EB1/PE de São Roque (2018-2022). *Projeto Educativo de Escola - À Descoberta da felicidade.* EB1/PE de São Roque.

Por último, a maioria da população estudantil desta escola é proveniente de classes sociais baixas e médias. Isto reflete-se em famílias monoparentais, com trabalhos precários, situações de desemprego, bem como famílias com dependência de álcool e outras substâncias. Muitas são as crianças que beneficiam de apoios sociais.

6.2 - Caracterização da Instituição

A escola EB1/PE de São Roque (Escola Básica do Primeiro Ciclo com Pré-escolar de São Roque) resultou da fusão em 2018 da EB1/PE do Lombo Segundo e da EB1/PE do Galeão, através da Portaria n.º 207/2018, de 2 de julho da Secretaria Regional de Educação.

A estrutura da escola sofreu alterações estruturais para beneficiar de um elevador para transporte de alunos portadores de Deficiência (EB1/PE de São Roque, 2010). O Edifício do Lombo Segundo é rodeado por zonas amplas de recreio e uma grande área ajardinada.

Figura 21

Edifício do Galeão



Figura 22

Edifício do Lombo Segundo



É uma escola que se baseia nos valores sociais, com vista a garantir o desenvolvimento harmonioso e integral das capacidades dos alunos. Para além disto, esta instituição educativa procura assegurar as melhores oportunidades educativas para todas as crianças.

Caraterização do Edifício do Lombo Segundo

O Edifício do Lombo Segundo corresponde ao espaço pedagógico onde decorreram os estágios. Por este motivo, farei uma breve caraterização do mesmo.

Figura 23*Edifício do Lombo Segundo*

Neste edifício anteriormente funcionava a EB1/PE do Lombo Segundo, onde iniciou o seu funcionamento em 1980. A infraestrutura foi erguida de raiz para beneficiar a população dos sítios circundantes à área do Lombo Segundo.

Este edifício é constituído por 5 núcleos, com três salas cada e uma área comum. O bloco situado a oriente é constituído por dois pisos e um rés-do-chão, onde existem as salas dedicadas à Educação Pré-escolar. O bloco situado a ocidente possui um rés-do-chão, onde funciona a Unidade de Ensino Especializado (UEE), atualmente designada de Centro de Apoio à Aprendizagem e um piso superior com outras salas dedicadas ao 1.º Ciclo. A unir os núcleos estão o refeitório e o salão polivalente. Neste bloco central existem duas rampas de acesso para cadeiras de rodas. Algumas áreas comuns são utilizadas para os momentos de apoio pedagógico. Em cada núcleo, há casas de banho para os géneros feminino e masculino, das quais duas delas são adaptadas.

Tabela 4*Organização da infraestrutura.*

	Piso 2	<ul style="list-style-type: none"> • Sala do 1.º ano • Sala do 3.º ano • Sala de Apoio • Casas de banho • Área comum
--	---------------	---

Bloco a oriente	Piso 1	<ul style="list-style-type: none"> • Sala de Expressão e Educação: Musical e Dramática • Sala das TIC • Casas de banho • Área comum
	Rés-do-chão	<ul style="list-style-type: none"> • Salas da Educação Pré-escolar
Bloco central	<ul style="list-style-type: none"> • Sala de professores • Gabinete administrativo • Gabinete da direção • Salão polivalente • Refeitório • Cozinha 	
Bloco a ocidente	Piso 1	<ul style="list-style-type: none"> • Sala do 2.º ano • Sala do 4.º ano • Sala de Inglês • Casas de banho • Área comum
	Rés-do-chão	<ul style="list-style-type: none"> • Unidade de Ensino Especializado
Espaço exterior	<ul style="list-style-type: none"> • Dois parques infantis • Campo polidesportivo • Zona ajardinada 	
Outros espaços	<ul style="list-style-type: none"> • Elevador para alunos portadores de deficiência motora • Duas rampas de acesso para cadeiras de rodas • Duas casas de banho adaptadas 	

Desde dezembro de 2001 que os alunos usufruem das instalações do Pavilhão do Clube Desportivo São Roque, para a prática de Educação Física. Para além destes, desde 2017 que este edifício passou a beneficiar de um novo campo polidesportivo para a prática de desporto, no exterior. Além destes espaços a escola dispõe de: um Gabinete de Direção, um Gabinete Administrativo e uma Sala de Professores.

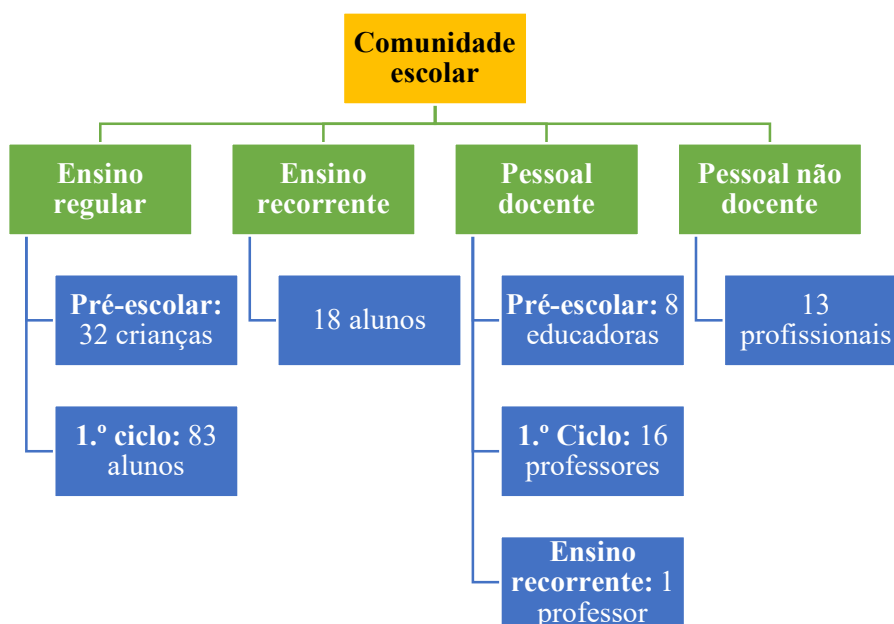
Por fim, a instituição educativa dispõe de zonas de recreio, de uma ampla zona ajardinada e de dois parques infantis, os quais se destinam para a valência do Pré-Escolar e outro para a valência do 1.º Ciclo (EB1/PE de São Roque, 2018-2022).

6.2.1 - Intervenientes: docentes, não docentes e discentes

Na escola do Lombo Segundo existem 133 alunos matriculados, distribuídos pela Pré, 1º Ciclo e Ensino Recorrente. A Pré-escolar é constituída por 32 crianças e o 1º Ciclo é composto por 83 crianças. O Ensino Recorrente é constituído por 18 alunos.

Figura 24

População da comunidade escolar.



As idades dos alunos que frequentam a escola estão compreendidas entre os 3 e os 13 anos de idade. O género feminino predomina o grupo de alunos, correspondendo a 71 alunos do género feminino e 62 alunos do género masculino.

Já o corpo docente é composto por vinte e cinco professores, dos quais cinco são do género masculino e vinte do género feminino. As idades dos professores estão compreendidas

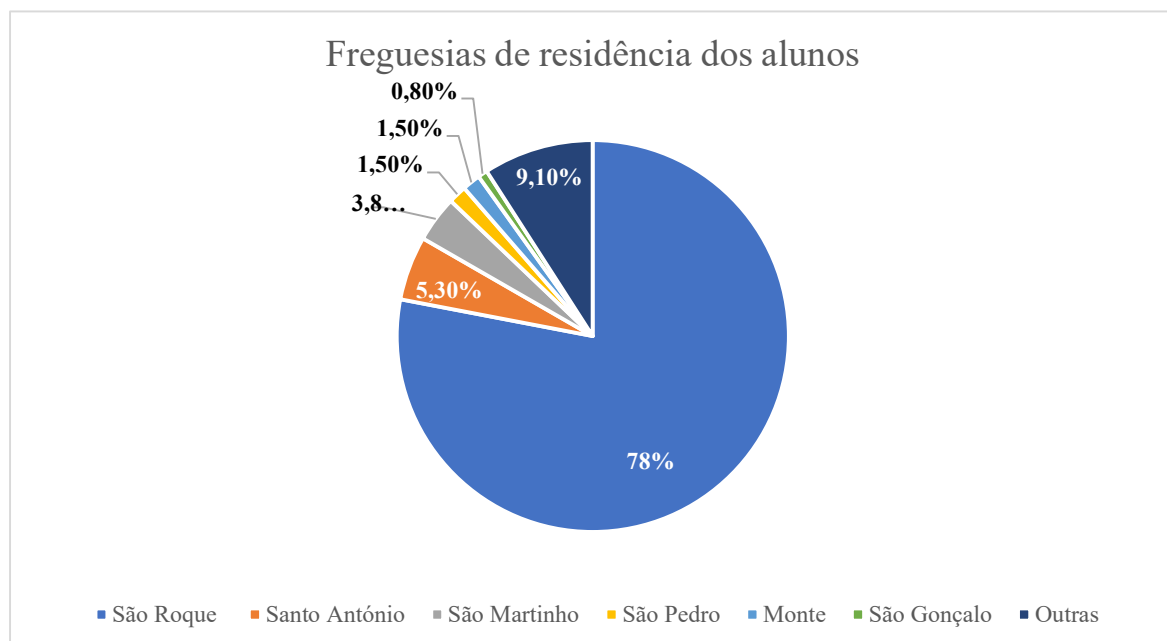
entre os 31 anos e os 64 anos. Deste profissionais, oito integram a valência do Pré-escolar e dezasseis compõem a equipa do ensino do 1.º ciclo e um professor integra o Ensino Recorrente.

No que diz respeito ao pessoal não docente, há um total de treze profissionais, com idades compreendidas entre os 36 e os 65 anos. Destes apenas um profissional é do género masculino e doze do género feminino.

Relativamente à freguesia onde residem os alunos da Educação Pré-escolar e do 1.º Ciclo (115 alunos), 103 residem na freguesia de São Roque, isto é, 78%. Os restantes 22% residem nas seguintes freguesias: Santo António (5,3%), São Martinho (3,8%), São Pedro (1,5%), Monte (1,5%), São Gonçalo (0,8%) e outras (9,1%) (EB1/PE de São Roque, 2018-2022).

Gráfico 3

Freguesias de residência dos alunos



6.3 - Organização do ambiente educativo da sala do 2.º A:

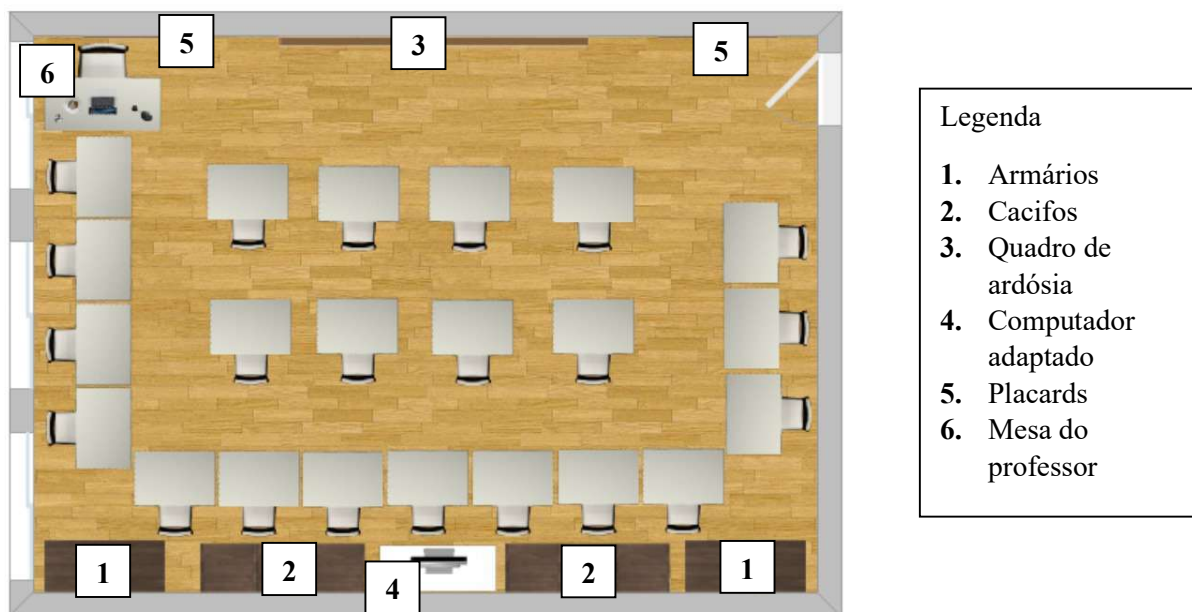
6.3.1 - Caracterização e Organização do Espaço

As PP do 1.º CEB ocorreram na mesma sala, situada no bloco a ocidente. Apesar de a PP apenas ter decorrido durante uma semana, apresento na **figura 25** a planta da sala do 2.º A. Conforme pode-se verificar a maioria das mesas estavam organizadas em U, seguidas umas das outras. Apenas sete das mesas ficavam no centro em fila, devido ao tamanho da sala. Esta disposição das mesas facilitava a comunicação entre os alunos e o professor. À semelhança da caracterização da sala da EPE, esta sala possuía uma boa luminosidade e arejamento.

Nas paredes da sala estavam vários trabalhos e posters alusivos aos conteúdos a lecionar no momento. A sala estava organizada e arrumada, o que permita o fácil acesso dos alunos. De referir que os armários e cacifos permitiam a autonomia e segurança dos alunos, devido à sua altura diminuta. Também, a sala estava equipada com um computador adaptado, para satisfazer as necessidades educativas de um aluno em particular.

Figura 25

Planta da sala do 2.º A



6.3.2 - Organização do Tempo Pedagógico

A turma do 2.º A disponha da componente curricular, no turno da manhã, das 8h30 às 13h30. No que se refere às atividades de enriquecimento curricular, estas ocorriam no turno da tarde, das 14h30 às 18h30. O intervalo correspondia a 30 minutos em cada turno.

No diz respeito à componente curricular, esta integrava não só o Português, a Matemática e o Estudo do Meio, como também contemplava outras áreas extracurriculares como as TIC, o Inglês, a Educação Físico-Motora, a Educação Musical, a Educação Plástica e o Ioga. Destas áreas extracurriculares, apenas, ficou ao meu cargo a Educação Plástica, no retorno ao ensino presencial. Dado ao seu carácter obrigatório era necessário desenvolver atividades todas as semanas. Relativamente às TIC, os alunos tinham um momento reservado com o professor de TIC, o qual implementava jogos coletivos ou *quizzes* online sobre os conteúdos alvo de estudo, no Estudo do meio. As restantes áreas, independentemente do turno, ficavam à responsabilidade dos professores especializados nas mesmas.

Figura 26

Horário da turma do 2.ºA no regime presencial

Horas		2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Início	Termo					
08:30	09:30	Português	Português	Português	Música	Estudo do Meio
09:30	10:30	Inglês	Português (apoio EE)	TIC/Estudo do Meio	Matemática	Educação Física
10:30	11:00	INTERVALO				
11:00	12:00	Estudo do Meio	Matemática (apoio EE)	Matemática (apoio EE) Até 12:30	Português (apoio EE)	Português (apoio EE)
12:00	13:00	Matemática	Matemática	Ioga/Artes Visuais		Matemática (apoio EE)
13:00	13:30				Apoio ao estudo	Apoio ao estudo

Porém, aquando do confinamento mundial resultante da pandemia COVID-19, foi elaborado pela escola, um plano de ensino à distância para a turma do 2.º A. Das 9h00 às 10h10, eram transmitidas aulas da componente curricular, “Estudo em casa”, com a duração de 30 minutos, no canal RTP Memória. Depois das 10h30 às 11h30 ocorria uma sessão síncrona,

onde os alunos com acesso às TIC acediam a uma reunião online com o professor titular, na plataforma Zoom. Nesta sessão síncrona participavam os professores responsáveis pelas áreas extracurriculares. Esta sessão era destinada à consolidação dos conteúdos e ao esclarecimento de dúvidas, sobre as aulas transmitidas pelo “Estudo em casa”. As atividades assíncronas decorriam das 11h30 às 13h00, momento em que os alunos realizaram as tarefas propostas pelos docentes.

Figura 27

Plano de ensino à distância da turma do 2.º A

2.º A	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
09:00 - 09:30	Português	Estudo do Meio e Cidadania	Português	Estudo do Meio	Matemática
09:40 - 10:10	Hora da Leitura	Educação Artística	Matemática	Educação Artística	Educação Física
10:30 - 11:30	Sessão Síncrona	Sessão Síncrona	Sessão Síncrona	Sessão Síncrona	Sessão Síncrona
11:30 - 13:00	Atividades Assíncronas	Atividades Assíncronas	Atividades Assíncronas	Atividades Assíncronas	Atividades Assíncronas
16:00 - 17:00	Atendimento Telefónico	Atendimento Telefónico	Atendimento Telefónico	Atendimento Telefónico	Atendimento Telefónico
Sombreado azul - aulas transmitidas pela televisão, no canal RTP Memória					

Nota. EB1/PE de São Roque (2019/2020). *Plano de Ensino à Distância.* EB1/PE de São Roque.

6.3.3 - Caracterização e organização da turma

Este grupo caracteriza-se por ser heterogéneo e por apresentar alguns problemas comportamentais. Manifestavam entusiasmo nas atividades mais dinâmicas, desde as experiências concretizadas até às atividades ligadas às expressões, como as artes plásticas e a música. No entanto, não me foi possível recolher mais dados sobre os alunos, devido à interrupção na observação, pelo que só foi realizada 1 semana de observação. Após esta interrupção, o ensino presencial deu lugar ao ensino à distância, situação que fragmentou a turma. Apenas alguns alunos tinham acesso às TIC e os que não tinham, mais tarde receberam um *tablet* da Secretaria Regional de Educação, para que pudessem acompanhar a turma nas sessões síncronas.

6.4 - Momentos de aprendizagem

6.4.1 - Ensino à distância: “Reciclagem”

Durante o regime de ensino à distância era obrigatório seguir os conteúdos transmitidos nas aulas estudo em casa, na RTP Memória. Por isso, em Estudo do meio a aula foi dedicada à reciclagem e à política dos 3R's.

Figura 28

Aula de Estudo do Meio e Cidadania “Ações humanas prejudiciais”.



Nota. <https://www.rtp.pt/play/estudoemcasa/p7148/e478192/estudo-do-meio-e-cidadania-1-e-2-anos> . 16-06-2020

Na aula síncrona, comecei por dialogar com os alunos sobre a relevância da reciclagem no impacto da sustentabilidade ambiental. Segundo o feedback que recebi, os alunos consideraram que era importante para dar uma nova vida às coisas e preservar o ambiente.

Então, perguntei aos alunos se estavam recordados da política dos 3R's, pelo que identificaram apenas 2R's, os quais “reduzir” e “reciclar”. Relativamente à outra política “reutilizar”, os alunos já não estavam recordados e, para lembrá-los, recorri a um vídeo da escola virtual, intitulado de “Atitude dos 3R's”³.

³ Link do vídeo “Atitude dos 3R's”:

<https://lmsev.escolavirtual.pt/playerstudent/resource/3064738/E?se=&scType=&coId=&area=search>

Figura 29

Aula de Estudo do Meio e Cidadania “A reciclagem”.



Nota. <https://www.rtp.pt/play/estudoemcasa/p7148/e478192/estudo-do-meio-e-cidadania-1-e-2-anos>. 16-06-2020

Após a visualização do vídeo apresentei um jogo, intitulado de “Jogo dos ecopontos”⁴ sobre a separação do lixo nos ecopontos (o papelão, o vidro, o embalão e o lixo indiferenciado).

Em seguida, devido ao pouco tempo sobran­te da sessão síncrona (entre 20 e 30 minutos), debatemos oralmente sobre as atitudes positivas conducentes à preservação do meio ambiente.

6.4.1.1 - “Vamos às compras”

Na aula de matemática foi trabalhada a educação financeira, mais concretamente o dinheiro. Por isso, na aula síncrona, comecei por dialogar com os alunos as diferentes formas como o dinheiro se apresenta, sendo essas em: moedas, notas, cheques, cartões de crédito e *bitcoins* (ver figura 30).

⁴ Link do jogo “Jogo dos Ecopontos”: <http://suldouro.pt/jogos/ecopontos/ecopontos.html>

Figura 30

Aula de matemática “O dinheiro”.



Nota. <https://www.rtp.pt/play/estudoemcasa/p7130/e478429/matematica-1-e-2-anos> . 17-06-2020

Posto isto, foi recordado com os alunos a face das moedas, referindo a face europeia e a face nacional. Neste momento, os alunos referiram que as moedas apresentavam várias faces nacionais, por vezes com a representação de pessoas ilustres.

Figura 31

Aula de matemática “O euro”.



Nota. <https://www.rtp.pt/play/estudoemcasa/p7130/e478429/matematica-1-e-2-anos> . 17-06-2020

Após este diálogo inicial sobre o dinheiro, realizamos um jogo “Vamos às compras...”, através do qual foram apresentadas as notas e moedas, aos alunos. Após revermos as notas e moedas, foi necessário ordenarmos coletivamente, de forma crescente as notas e as moedas. Por último, após os alunos concluírem a atividade com sucesso, passamos para outra parte do jogo “Compras sem troco”, o qual os alunos tinham um *plafond* para utilizar e tinham que comprar produtos até perfazer o total desse *plafond*. Estes jogos permitiram uma grande interação entre a turma, cativando-os para a resolução do jogo.

Figura 32

Jogo “Vamos às compras...”



Nota. <https://www.casadasciencias.org/recurso/8103> . 17-06-2020

6.4.2 - Ensino presencial: “A caneta preta”

A docente cooperante pediu-me que trabalhasse o poema do manual “A caneta preta”. Então, iniciei a aula com a distribuição do poema e pedi aos alunos que adivinhassem o conteúdo do poema através do título. Nesta interpretação, um aluno referiu que:

- “A caneta era preta por estar triste”
(DB, 28 de setembro de 2020, p. 1)

Outros referiam que o poema era sobre a cor preta. Após esta suposição do conteúdo do poema, pedi aos alunos que realizassem uma leitura silenciosa do poema e assinalassem as palavras cujos significados desconheciam. Em seguida, realizei a leitura modelo-expressiva do poema, para posteriormente clarificarmos as dúvidas de vocabulário. Neste esclarecimento de vocabulário foi dada a oportunidade de os alunos descobrirem o significado das palavras, de acordo com o contexto. Rapidamente os alunos descobriram o significado dos vocábulos desconhecidos, possibilitando-me avançar para a exploração do conteúdo do poema.

Neste momento de exploração do poema, coloquei questões para que os alunos pudessem responder oralmente, efetuando simultaneamente um resumo do poema. Depois pedi aos alunos que um a um, se deslocassem ao quadro para retirarem de um saco uma palavra aleatória e que a identificassem se era verbo ou adjetivo. Ao identificarem teriam que colar com *Blu-tack* na coluna correspondente e efetuar a divisão silábica da mesma. Como a professora cooperante defendia o registo sistemático no caderno, foi pedido aos alunos que registassem no seu caderno os adjetivos e os verbos e a sua respetiva divisão silábica. Para além deste registo, foi pedido que identificassem e registassem os determinantes artigos definidos e indefinidos presentes no poema.

Posto isto, foi solicitado aos alunos que escrevessem um texto individual, com o intuito de responder à seguinte questão “Gostas de escrever? O que mais gostas de escrever?”. Este texto foi construído por cada aluno, no seu caderno, com a ajuda da professora cooperante, da professora coadjuvante e minha. O texto só foi terminado na aula seguinte, pelo que alguns alunos partilharam o que escreveram.

6.5 - Reflexão sobre a prática pedagógica

A reflexão deve ser contínua e sistemática ao longo da prática pedagógica de um professor. Como tal, esta posição reflexiva do professor permite estar mais consciente sobre o funcionamento do seu ensino, possibilitando-o de o regular, de acordo com as necessidades e/ou características da turma. Lopes e Silva (2015) afirmam que os professores “(...) prestam mais atenção às evidências contraditórias, estão mais interessados em descobrir quaisquer consequências intencionais ou não intencionais do seu ensino, e têm uma maior consciência dos efeitos das inovações sobre os resultados finais” (p. XVII).

Porém, esta reflexão diferencia-se das restantes, visto que esta prática pedagógica foi interrompida a 16 de março de 2020, por meio das medidas de confinamento social impostas resultantes da pandemia mundial, COVID-19. Após a interrupção, a prática pedagógica retomou a 4 de maio, decorrendo até 19 de junho de 2020. Depois de implementadas as medidas do Governo Nacional e Regional quanto ao encerramento das escolas, foi estabelecida a realização da prática através do ensino à distância. Nesta linha de pensamento, a prática pedagógica desenvolveu-se em duas vertentes, isto é, recorrendo à visualização das aulas do estudo em casa e à participação nas sessões síncronas, de segunda a quarta-feira. É de referir que as aulas síncronas tiveram como suporte as tecnologias, cujas sessões realizaram-se através da plataforma Zoom. Uma vez que as aulas decorreram durante o período de confinamento social, apercebi-me que os encarregados de educação tiveram dificuldades em acompanhar o seu educando nas tarefas propostas pelos professores da escola. Também, pude constatar que alguns alunos não tinham acesso à internet ou até mesmo a um computador ou *tablet* para assistir às aulas síncronas. Por este motivo, participavam cerca de dezassete alunos. Ainda, constatei durante o período de confinamento que o ambiente de estudo dos alunos não era o mais adequado para desenvolverem as suas aprendizagens. Isto é, por vezes alguns alunos assistiam às aulas nas suas camas, nos sofás, entre outros sítios mais apropriados para lazer e não para o estudo. Conforme dito anteriormente, era evidente a dificuldade dos alunos em respeitar os colegas, refletindo-se ao longo das aulas síncronas. Face a esta situação foi necessário pedir aos alunos para colocarem uma reação com um *emoji* de uma mão para participarem.

Continuamente, as planificações e os recursos eram sempre flexíveis, os quais alterava consoante as aulas do estudo em casa. No decurso das aulas síncronas, constatei que os alunos eram muito participativos, visto que os conteúdos abordados nas aulas do estudo em casa já estavam apreendidos. Também considero que a diversidade dos materiais promoveu o interesse e a participação dos mesmos, sendo que os materiais utilizados foram: jogos, vídeos, *PowerPoint*, fotos, materiais físicos e alguns construídos por mim. Adicionalmente, senti dificuldade em reconhecer os alunos nos momentos de partilha de ecrã, pois a funcionalidade da plataforma não permitia que eu visualizasse todos os alunos. Dada esta dificuldade, deveria ter interrompido o tempo de partilha de ecrã para estabelecer mais contacto visual com os alunos e promover uma interação mais direta com os mesmos. Relativamente à duração das sessões síncronas, estas deveriam ter a duração de 60 minutos em vez de 40 minutos, pois os docentes das outras áreas participavam diariamente nas sessões. Por este motivo, restava-me

poucos minutos para intervir e conseqüentemente era forçada a suprimir os conteúdos que tinha planejado. Contudo, dada a participação diária dos professores das outras disciplinas, não me foi possível desenvolver atividades para as restantes disciplinas.

No que concerne às aulas do estudo em casa, a exploração das histórias semanais incluía exercícios muito semelhantes ao longo das semanas, provocando a monotonia das aulas. Relativamente às restantes disciplinas, as aulas foram bem sucedidas, na medida em que diversificaram os recursos utilizados. Porém, os trinta minutos de transmissão das aulas do estudo em casa eram sempre insuficientes, pois os conteúdos eram apresentados com grande rapidez. Esta situação coloca os alunos em desigualdades, isto é, os alunos não têm todos o mesmo ritmo de trabalho, nem todos têm a possibilidade de gravar as aulas ou recorrer à Internet para fazer pesquisas. O Conselho Nacional de Educação (2021) deu voz a estas mesmas preocupações ao destacar as carências e desigualdades que emergiram após o encerramento das escolas. Ora, verificou-se que as escolas não estavam preparadas para lidarem com o ensino remoto de emergência, pois atualmente ainda apresentam muitas fragilidades inerentes aos equipamentos disponíveis, para além do pouco recurso às TIC para promover aprendizagens por parte dos docentes. Nesta ótica, verificou-se a falta de acesso aos equipamentos e a carência em literacia informática das famílias, dos alunos e dos professores, levando à criação de desigualdades e condicionado a aprendizagem. Apesar de o ensino à distância, perante uma situação de catástrofe ou calamidade, permitir a continuidade do ensino de forma online, agrava as desigualdades já existentes em regime presencial (Bertinetti et al., 2021).

Em suma, ao longo da prática pedagógica procurei que as atividades propostas respondessem aos interesses da turma, usufruindo das tecnologias para cativá-los. Destaco que procurei sempre observar e refletir sobre as atividades propostas à turma, com intuito de melhorar a minha intervenção, ciente de que “a mensagem não é apenas inovar, mas conseguir a diferença quando se inova” (Lopes & Silva, 2015, p. XVII), ou seja, erradicar a aplicabilidade da prática habitual do professor.

Capítulo 7 - Prática Pedagógica no 3.º ano de escolaridade

No presente capítulo irei realizar a caracterização do ambiente educativo, nomeadamente a organização da sala da turma do 3.ºA. De salientar que a prática ocorreu durante três dias da semana, compreendendo de 26 de outubro a 16 de dezembro de 2020.

Em seguida, será realizada uma caracterização do grupo-alvo onde ocorreu a prática. Outro aspeto a salientar é a organização do tempo pedagógico.

Em cada prática pedagógica descreverei três atividades implementadas, referentes às três áreas de conteúdos: português, matemática e estudo do meio. Esta PP contempla um Projeto de I-A implementado com a turma, as respetivas fases estabelecidas, a revisão preliminar e as estratégias de intervenção.

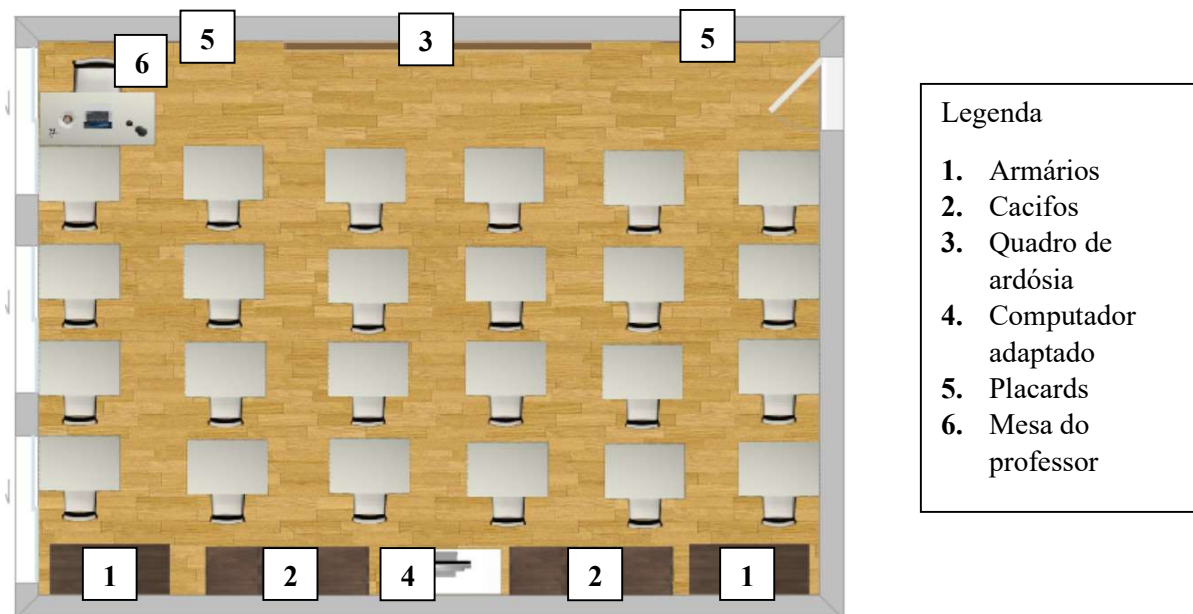
Por fim, apresento uma reflexão crítica. As planificações e os DB produzidos ao longo do estágio do 3.º A podem ser consultados na **Pasta D**.

7.1 - Organização do ambiente educativo da sala do 3.º A:

7.1.1 - Caracterização e Organização do Espaço

A PP III ocorreu na mesma sala, conforme referido anteriormente. Esta PP foi o retornar ao ensino presencial, pelo que obrigou a que a disposição inicial da sala mudasse. A escola estabeleceu a regra da separação obrigatória das mesas dos alunos, para que os alunos não tivessem contacto. No entanto, dada a dimensão pequena da sala e ao aumento da quantidade de mesas, a distância exigida de segurança não era cumprida. Na **figura 32** é visível a organização da sala do 3.º A, com as mesas por filas. Esta disposição das mesas remete para a sala de aula tradicional.

A sala estava organizada e arrumada, mas devido a esta disposição das mesas a circulação não acontecia de forma fluída e desimpedida. A sala sofreu alterações não só na sua disposição como na quantidade de mesas, aumentando 24 mesas. A sala continuava equipada com um computador adaptado, para satisfazer as necessidades educativas de um aluno do Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA).

Figura 33*Planta da sala do 3.º A*

7.1.2 - Organização do Tempo Pedagógico

A turma do 3.º A frequentava, no turno da manhã, atividades de enriquecimento curricular, das 8h30 às 12h30. No turno da tarde ocorriam as aulas da componente curricular, das 14h30 às 18h30. O intervalo correspondia a 30 minutos em cada turno.

À semelhança do ano anterior, a componente curricular incluía as mesmas áreas extracurriculares, à exceção de uma área nova, partilhada com Estudo do Meio, designada de Cidadania. A única área pela qual fiquei responsável foi a Expressão Artística, onde grande parte das vezes era dedicada à Expressão Plástica, sob indicação da professora cooperante. Relativamente às TIC estava encarregue pelo professor de TIC, o qual apresentava tarefas sobre os conteúdos alvo de estudo, no Estudo do meio. Para além disso, procurei muitas vezes dinamizar atividades coletivas com recurso às tecnologias, quer fossem para introduzir ou consolidar conteúdos.

O horário não sofreu alterações durante a prática pedagógica, pois era imperativo respeitar os tempos, por parte da professora cooperante. Na área do Ioga, por vezes, a docente não pôde comparecer, o que significava ter a turma completa para a aula de Expressão Artística.

Todavia, não deixou de haver aulas ou materiais para os alunos, pois tomei sempre a liberdade de preparar materiais para a turma toda, na eventualidade da professora de Ioga não comparecer. De facto, as tecnologias foram um grande aliado para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos do 3.º A, comprovando-se a sua importância no capítulo 3. De salientar que as restantes áreas ficavam à responsabilidade dos professores encarregues pelas mesmas.

Figura 34

Horário da turma do 3.ºA

Horas		2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Início	Termo					
13:30	14:30	Inglês	Música	Inglês	TIC/Est. Meio	Matemática
14:30	15:30	Português (apoio EE)	Português (apoio EE)	Ioga/Expressão Artística	Ed. Física	Estudo do Meio
15:30	16:00			Estudo do Meio/Cidadania	Apoio ao estudo	
16:00	16:30	INTERVALO				
16:30	17:30	Matemática (apoio EE)	Matemática (apoio EE)	Português (apoio EE)	Matemática	Português (apoio E)
12:00	13:00					
17:30	18:30					

7.1.3 - Caracterização e organização da turma

Dada ao retorno das aulas presenciais foi possível observar a turma, de modo a aferir as suas características.

Este grupo caracteriza-se por ser heterogéneo e por apresentar alguns problemas comportamentais. Também, manifestaram entusiasmo nas atividades mais dinâmicas, desde as experiências concretizadas até às atividades ligadas às expressões, como as artes plásticas e a música.

No que respeita à turma do 3.º A, conforme referido anteriormente, tem as suas atividades curriculares no turno da tarde, das 13:30 às 18:30. Esta é constituída por 24 alunos, dos quais 10 são do género feminino e 14 do género masculino, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos.

Tabela 5*Alunos do 3.º A*

Ano de nascimento	Género feminino	Género masculino	Total
2011 e 2012	10	14	24

Por fim, na turma existem alguns alunos que beneficiam de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Estes alunos têm apoio de terça a quinta-feira com as professoras especializadas. De referir que um destes alunos não frequenta sempre as aulas curriculares, ficando no CAA, grande parte do tempo.

7.2 - Momentos de aprendizagem**7.2.1 - “Abecedário sem juízo”**

A docente cooperante pediu-me que trabalhasse alguns poemas de carácter obrigatório da obra *Poemas da mentira e da verdade*, de Luísa Ducla Soares. Um dos poemas que escolhi intitula-se de “Abecedário sem juízo”. Iniciei a aula com a distribuição do poema, para que os alunos pudessem colá-lo no seu caderno e lê-lo silenciosamente. Depois, coloquei a canção do poema⁵, disponível na plataforma Youtube, para que os alunos a pudessem ouvir e seguir no poema. Após escutarem, pedi que todos cantassem ao som da canção. Este foi um momento de grande interação e participação, porque os alunos gostavam muito de música. Os alunos aprenderam rapidamente a canção que serviu de mote para trabalhar com o grupo algumas dúvidas de vocabulário.

Depois deste momento de grande participação, solicitei que os alunos realizassem uma rima com o seu nome, seguindo o modelo do poema. Para completar esta rima, deveriam fazer uma ilustração alusiva ao que escreveram. É de referir que a partir destas rimas, surgiram frases muito criativas, pelo que construímos o “Alfabeto sem juízo do 3.º

⁵ Link da canção “Abecedário sem juízo”:

https://www.youtube.com/watch?v=ZBgfOXP_j8U&feature=emb_title

A”, posteriormente publicado no jornalinho da escola. Depois, partilhámos em grande grupo as rimas de alguns alunos. Esta foi uma atividade de desenvolveu a escrita e a oralidade.

Posto isto, os alunos identificaram palavras do poema com uma, duas, três e quatro sílabas e registaram no caderno⁶. Este processo de identificação e registo ocorreu com as sílabas átonas e tónicas e com o plural das palavras.

7.2.2 - “Dominó da multiplicação”

Esta foi uma atividade de consolidação de conteúdos, pelo que decidi implementar um jogo o “Dominó da multiplicação”. Este jogo teve como objetivo consolidar as tabuadas do 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7. Os alunos evidenciaram-se muito entusiasmados e participativos. Nesta ótica, os jogos didáticos com intencionalidade pedagógica são boas ferramentas que beneficiam a aprendizagem. Então, os jogos com intencionalidade pedagógica são implementados com intuito de beneficiar a aprendizagem. (Al-Azawi et al., 2016).

Pretendeu-se que o jogo fosse a pares (com distância em si), tendo direito a duas peças de dominó. Para iniciar o jogo, eu fui a primeira a jogar, colocando uma peça *double*. O jogo teve de seguir a ordem dos alunos dispostos pela sala, ou seja, por filas, para que todos os pares pudessem jogar.

Este jogo foi um momento de grande aprendizagem, onde todos os alunos procuraram entreajudar-se para dar continuidade ao dominó. O tamanho das peças permitiu que todos pudessem visualizar os números, independentemente da distância que estavam do quadro.

Por falta de tempo não foi possível acabar o dominó, apesar de este já estar composto com muitas peças do dominó, coladas ao longo do quadro. De referir que apenas dois pares de alunos, não conseguiram colocar as suas duas peças, sobrando uma. Portanto, faltaram colocar duas peças no dominó.

⁶ Registo imposto pela professora cooperante.

Figura 35

Jogo “Dominó da multiplicação”.



Os alunos demonstraram-se muito cooperativos entre si, visto que respeitaram a participação dos colegas no jogo. Também, evidenciaram-se muito entusiasmados com o jogo, o que permitiu uma compreensão e consolidação do conteúdo de forma didática.

7.2.3 - “Os ímanes”

Iniciei a aula com a distribuição do protocolo/folha de registo da atividade laboratorial a desenvolver. Devido ao pouco tempo de aula dedicado ao estudo do meio realizei a leitura do protocolo, de forma coletiva. Em seguida, implementei a técnica dos bilhetes à entrada (na folha de registo⁷), para que eu pudesse ter conhecimento sobre o que os alunos sabiam sobre os ímanes, no qual teriam que responder à questão “O que é que sabes sobre os ímanes?”:

- “*nós temos ímanes nos frigoríficos*”
- “*eles colam-se às portas dos frigoríficos*”
(DB, 2 de dezembro de 2020, p. 3)

⁷ Devido ao pouco tempo de aula dedicado ao Estudo do Meio, os bilhetes à entrada e à saída foram realizados na folha de registo/protocolo.

Depois, saímos para a área comum, em frente à sala, para realizarmos a atividade laboratorial⁸. Os alunos estavam muito participativos e curiosos sobre o efeito do íman, em relação aos objetos. Alguns alunos consideravam que objetos de cortiça seriam atraídos pelo íman, e graças a esta experiência puderam verificar que só os materiais de metal é que eram atraídos. Neste momento, um aluno referiu que:

- “O sal não é atraído porque não tem ferro”

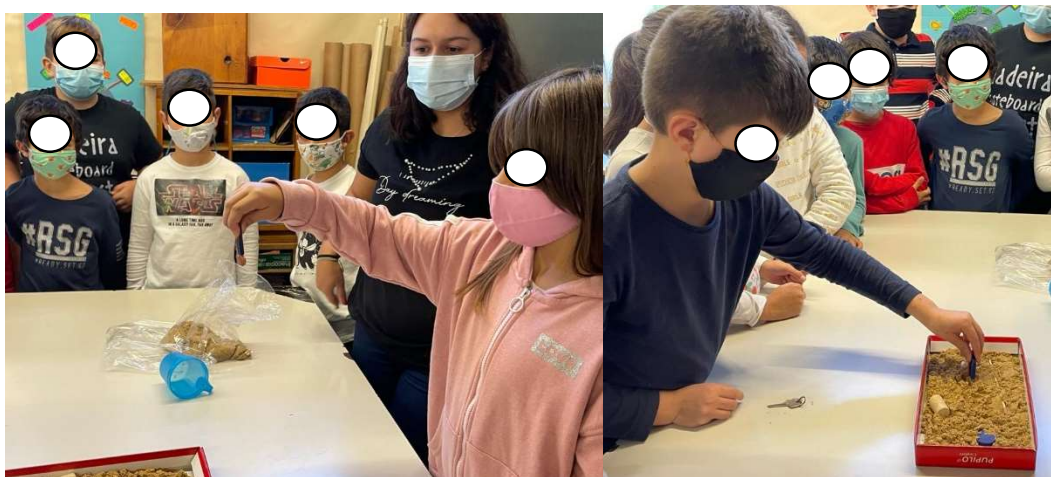
(DB, 2 de dezembro de 2020, p. 4)

Esta atividade permitiu que percebessem que a atração dos objetos magnéticos não estava comprometida pela areia, tornando a atividade lúdica⁹.

Após esta atividade, retornamos à sala onde implementei a técnica dos bilhetes à saída, sendo que era necessário que os alunos respondessem à seguinte questão “Quais são os objetos que são magnéticos?”. Aqui pude verificar que a aquisição de conhecimentos que os alunos obtiveram através da atividade, constatando-se uma grande evolução nas respostas. A atividade foi concluída após o término dos bilhetes à saída.

Figura 36

Atividade laboratorial “Os ímanes”.



⁸ O conceito de atividade laboratorial compreende “um conjunto de actividades que decorrem no laboratório, com equipamentos próprios ou com estes mesmos equipamentos em outro local” (Martins et al., 2007, p. 36).

⁹ Nesta experiência foram utilizados materiais escolares e não escolares, bem como areia e ímanes.

7.3 - Projeto de investigação-ação

Dadas as restrições sanitárias e à exigência do distanciamento social, consequentes da pandemia da Covid-19, a prática pedagógica III decorreu no mesmo estabelecimento de ensino e na mesma turma. Por isso, durante as minhas intervenções pedagógicas na prática pedagógica III procurei observar de forma contínua, naturalista e participante. Esta observação refletiu-se nas notas de campo, nas grelhas de observação, nas conversas informais com os professores e nos registos fotográficos, ferramentas essas que são conducentes a uma melhor perceção do trabalho implementado.

Com base nesta observação contínua, posso aferir que os alunos do 3.º A apresentavam alguns problemas comportamentais, revelando-se muito conversadores e com dificuldades em respeitar o outro.

Questão Orientadora:

Assim sendo, recorri à metodologia de investigação-ação para obter uma melhoria nos comportamentos dos alunos, procurando adequadas possibilidades de resposta à questão:

“Como promover atitudes de cooperação e respeito entre os alunos da turma do 3.ºA?”.

7.3.1 - Revisão preliminar

Primeiramente, pretendo efetuar uma abordagem teórica acerca da problemática identificada na minha prática pedagógica: **“Como promover atitudes de cooperação e respeito entre os alunos da turma do 3.ºA?”.**

A problemática identificada insere-se na área da Cidadania, contemplada nas Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento (2018) (AE de CeD). Nesta ótica, os valores da cidadania estão contemplados nos princípios da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), pelo que se determina que o sistema educativo seja estruturado, de forma a facilitar a realização dos alunos, mediante o desenvolvimento pleno da sua personalidade, dos seus comportamentos e da perceção de cidadania. Para que isto ocorra, os alunos são instruídos para uma autoavaliação consciente dos “valores espirituais,

estéticos, morais e cívicos (...)”, com o intuito de garantir a sua formação cívica (Direção-Geral de Educação/ Ministério de Educação, 2018, p.2).

Por este motivo, pretende-se contribuir para uma plena formação cívica dos alunos, pelo que os professores devem preparar os alunos para a sociedade, para que se formem “cidadãos democráticos, participativos e humanistas (...)”, essencialmente nos dias de hoje onde predomina, cada vez mais, uma sociedade heterogénea (Direção-Geral de Educação/ Ministério de Educação, 2018, p. 2). Por isso, é impreterível promover a tolerância e aceitação cultural, bem como dirimir quaisquer atitudes de violência. Por estes motivos, as vivências sociais e as relações interpessoais possibilitam ao aluno a consciencialização da sua identidade, o respeito pelos outros, bem como, pelos seus valores (Direção-Geral de Educação/ Ministério de Educação, 2018).

Em conformidade com a Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (Despacho n.º 6172/2016, de 10 de maio), determina-se a organização e funcionamento do grupo de trabalho, com o intuito de criar uma Estratégia de Educação para a Cidadania. Esta necessidade advém da importância em desenvolver a formação cívica na população, para que diminuam episódios de carácter negativo na sociedade, pois estes implicam grandes custos para o desenvolvimento do país.

A cidadania compreende um conjunto de direitos e deveres que devem associados à formação das crianças, de forma que construam cidadãos adultos com uma formação cívica que defenda “a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de valores e conceitos de cidadania nacional” (cf. Preâmbulo do Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio, como citado em Direção-Geral de Educação/ Ministério de Educação, 2018, p. 6). Logo, o exercício da cidadania potencializa a comodidade da sociedade, porque é um processo que pretende que as pessoas transmitam valores e regras de comportamento.

Em suma, procurei o desenvolvimento de valores e regras de comportamento com esta turma, com maior incidência nas **atitudes de compreensão e respeito pelo outro**, contempladas nas AE de CeD. Assim sendo, a CeD pretende o desenvolvimento de condutas de diálogo e respeito pelos outros, bem como formas de estar em sociedade de acordo com os valores contemplados nos Direitos Humanos, como a igualdade, a democracia e a justiça social (Despacho n.º 6172/2016).

7.3.2 - Estratégias de intervenção

Após o período de observação, elaborei a minha questão de investigação-ação: “**Como promover atitudes de cooperação e respeito entre os alunos da turma do 3.ºA?**”. Perante esta problemática, procurei minimizar esta problemática implementando as seguintes estratégias: debates coletivos, uma canção; jogos didáticos e a implementação de atividades laboratoriais e demonstrações.

Estratégia I - Debates coletivos

Objetivo: Promover o respeito pelo outro através de diálogos em grande grupo

Leitura pipoca: Esta estratégia foi utilizada em quase todos os meus dias de prática. Através da leitura pipoca os alunos tinham de aguardar pela sua vez, para participar na leitura expressiva dos textos alvo de estudo. Todos os alunos tiveram sempre a oportunidade de participar na leitura pipoca.

Apresentações dos trabalhos e debate: Esta estratégia fomentou o respeito pelo outro, através da dinamização de apresentações de trabalhos. Para além disso, estimulou a comunicação oral, porque apesar de todos os alunos terem o direito de apresentar os seus trabalhos, para alguns alunos era apenas nestes momentos que queriam participar. Verifiquei que os alunos respeitavam os colegas, escutando-os.

Através dos debates procurei que todos expusessem o seu ponto de vista e respeitassem a opinião do colega. Na maioria das vezes, todos os alunos queriam participar ao mesmo tempo, e por isso, procurei sempre inculcar a importância do saber escutar, aguardar a sua vez e respeitar o colega.

“Semáforo do comportamento”: Esta estratégia consistia em cada aluno, no final do dia, colocar o seu nome num compartimento que representava o seu comportamento daquele dia. Isto permitiu que os alunos refletissem sobre o seu comportamento, levando-os a autoavaliarem as suas atitudes. Estes podiam autoavaliar-se por símbolos que correspondiam a “bom comportamento”, “comportamento satisfatório” e “mau comportamento”.

Estratégia II - Canção

Objetivo: Implementar uma canção para incutir o hábito de saber escutar o outro.

Canção “Está na hora de fazer silêncio”: Foi apresentada a canção aos alunos, projetando-a para que os alunos pudessem acompanhar a letra. A canção foi trabalhada por partes até os alunos memorizarem a letra. A canção era cantada pela turma sempre que eu considerava necessário interromper a aula, para captar a atenção dos alunos e cessar com pequenos distúrbios existentes.

Estratégia III - Atividade laboratorial e demonstrações

Objetivo: Estimular um bom comportamento e promover o respeito pelo colega através de atividades laboratoriais.

Demonstração “O ar pesa”: Nesta atividade sobre a massa pretendeu-se verificar se o ar tinha peso. Para isto, atamos dois balões vazios nas pontas de um palito de espetada de fruta e enchemos um balão de uma extremidade para verificar o que acontecia. Os alunos tinham de fazer o registo da atividade numa tabela, e por isso, deveriam estar atentos. Esta atividade devido à sua rapidez obrigou a que os alunos estivessem em silêncio para que depois pudessem fazer o registo. Esta atividade suscitou o interesse dos alunos, devido à utilização de balões para demonstrar o peso do ar.

Demonstração “O sistema respiratório”: Nesta atividade sobre os movimentos respiratórios pretendeu-se observar a inspiração e a expiração. Para esta observação, utilizamos uma garrafa de água, balões e palhinhas para reproduzir a função do pulmão. Os alunos tinham de responder à folha de registo da página 37 do manual. Esta atividade captou a atenção dos alunos, bem como obrigou-os a escutar o outro aquando do debate sobre a atividade.

Demonstração “O sistema urinário”: Esta atividade sobre a filtração dos rins teve como objetivo observar a capacidade dos rins em filtrar as impurezas do nosso organismo. Para a realização desta demonstração foi necessária uma garrafa de água cortada com intuito de representar um funil, um filtro para representar os rins e água com corante vermelho

(representar o sangue) e detritos (representar impurezas) no funil. Os alunos tinham de um Diagrama de Gowin sobre a atividade, com a questão “Como funcionam os rins?”. Esta atividade permitiu que os alunos escutassem a professora e adotassem uma boa conduta cívica. Para além disso, permitiu que os alunos colocassem questões sobre o resultado final da experiência, levando-os a refletir coletivamente.

Demonstrações “O sistema digestivo”: A atividade 1 sobre a digestão permitiu que os alunos verificassem que a digestão ocorre de forma mais rápida se a mastigação dos alimentos for bem feita. Esta demonstração teve como recurso dois recipientes com água e duas pastilhas efervescentes, uma delas inteira e outra partida. Nesta atividade os alunos respeitaram a sua vez para falar, quando foram confrontados sobre o resultado da experiência.

A atividade 2 sobre a passagem do bolo alimentar pelo esófago possibilitou que os alunos compreendessem o movimento do esófago concretiza. Para esta demonstração foi necessário uma meia collant (para representar o esófago) e bolas de esferovite (para representar o bolo alimentar). Os alunos ao tecerem considerações sobre a atividade, foram obrigados a escutar o colega e respeitar o outro. Os alunos efetuaram o registo das demonstrações na folha de registo. Estas duas atividades, apesar de rápidas, surtiram interesse nos alunos e estimulou a sua participação para o debate das mesmas.

Atividade laboratorial “Os ímanes”: Nesta atividade sobre os ímanes pretendeu-se verificar a atração magnética dos materiais. Para esta atividade, recorreremos a uma tampa de uma caixa com areia, a materiais escolares e a ímanes. Esta atividade, por ser laboratorial permitiu que os alunos passassem por diferentes passos, como a realização da técnica dos bilhetes à entrada e à saída. Esta experiência captou o interesse dos alunos, verificando-se através da sua concentração na atividade. Graças a esta atividade, os alunos adotaram uma boa conduta cívica, pelo que aguardaram pela sua vez para participarem na atividade.

Estratégia IV - Jogos didáticos

Objetivo: Realizar jogos didáticos de forma a consciencializar o aluno da necessidade de adotar atitudes indulgentes e respeitosas.

Ao longo da prática implementei vários jogos didáticos, com o objetivo de estimular as relações sociais com os colegas e a cooperação entre equipas, tendo em consideração as regras dos jogos. Veja-se alguns jogos implementados:

- Jogo “Quem quer ser milionário: a naturalidade e nacionalidade”: Através da projeção do jogo, os alunos tinham de responder a questões relativas à nacionalidade, à naturalidade, aos distritos, aos concelhos e às freguesias. A turma foi dividida em duas equipas com 12 alunos cada. O jogo só tinha 15 questões, para que cada equipa pudesse responder a 7 questões. A escolha da quantidade de questões foi propositada para que os alunos dialogassem entre si e chegassem a um consenso com a sua equipa. Como houve uma equipa vencedora (com mais pontos), houve um diálogo com a outra equipa sobre a aceitação do perder.

- Jogo “Dominó da multiplicação”: Este jogo consistiu em consolidar as tabuadas do 1,2,3,4,5,6 e 7. Cada par teve direito a duas peças do dominó, para que cada aluno pudesse participar. O jogo seguiu a ordem dos alunos dispostos pela sala, ou seja, por filas, obrigando-os a esperar pela sua vez.

- Jogo “Bingo: algoritmo da adição e da subtração”: A realização do jogo do bingo permitiu que os alunos respeitassem as regras do jogo, bem como aceitassem perder.

- Jogo “Verdadeiro ou falso”: Este jogo de carácter coletivo, realizou-se através da colocação de imagens no quadro e a leitura de afirmações (verdadeiras ou falsas). Foram distribuídos dois cartões por aluno, com um X (falso) e com um ✓ (verdadeiro) para que os alunos levantassem o cartão, quando existisse uma afirmação falsa ou verdadeira. Este jogo permitiu o debate em grande grupo sobre as escolhas feitas pelos alunos, bem como o saber o escutar o colega.

- Jogo “Quebra-cabeça da multiplicação”: Este jogo foi implementado para introduzir a tabuada da multiplicação por 6, através da realização de um quebra-cabeça. Foi entregue um kit de fichas individual, aos alunos. O jogo consistia em encaixar as fichas, formando os pares das mesmas. Cada ficha tinha um recorte diferente que só encaixa no seu resultado. Após os alunos completarem o quebra-cabeça, colaram e pintaram as fichas no seu caderno. Este jogo estimulou a cooperação entre os alunos.

7.4 - Reflexão sobre a prática pedagógica

Concluída a prática pedagógica em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente no 3.º ano de escolaridade, importa refletir sobre a mesma, com o intuito de melhorar futuras práticas. Lopes e Silva (2015) afirmam que é fundamental que os professores questionem algumas crenças e conceções sobre o processo de ensino-aprendizagem. Nesta ótica, só é possível melhorar o rendimento escolar dos alunos se o professor adotar atitudes de reflexão e questionamento, para que tome decisões que visem maximização da aprendizagem dos alunos. Este comportamento permite que o professor adote práticas adequadas de ensino, tendo em conta o conhecimento prévio dos alunos, bem como os materiais mais adequados aos objetivos e às competências a desenvolver nos mesmos. Assim, é fundamental que os professores aprendam com as suas intervenções e deste modo, assumem-se alunos do seu próprio ensino (Lopes & Silva, 2015).

Dadas as restrições sanitárias e à exigência do distanciamento social, consequentes da pandemia da Covid-19, a prática pedagógica III decorreu no mesmo estabelecimento de ensino e na mesma turma. Por isso, durante as minhas intervenções pedagógicas na prática pedagógica III procurei observar de forma contínua, naturalista e participante. Esta observação refletiu-se nas notas de campo, nas grelhas de observação, nas conversas informais com os professores e nos registos fotográficos, ferramentas essas que são conducentes a uma melhor perceção do trabalho implementado.

Com base nesta observação e reflexão contínua, posso aferir que os alunos do 3.º A apresentavam alguns problemas comportamentais, revelando-se muito conversadores e com dificuldades em respeitar o outro. Assim sendo, elaborei a minha questão de investigação-ação: “Como promover atitudes de cooperação e respeito entre os alunos da turma do 3.ºA?”. Para atenuar esta problemática implementei algumas estratégias pedagógicas, pelo que verifiquei uma melhoria gradual a nível do comportamento dos alunos.

Constatei que os alunos apresentavam algumas dificuldades a nível da língua portuguesa e da matemática, dificuldades essas na escrita, correspondente à língua portuguesa e ao cálculo mental, correspondente à matemática. Apesar de ser uma turma de 3.º ano de escolaridade, os alunos ainda se encontravam ao nível do 2.º ano, resultante da interrupção causada pelo confinamento resultante da pandemia COVID-19 a que os alunos estiveram sujeitos, no ano letivo anterior. No entanto, apesar das dificuldades, os alunos demonstraram interesse em aprender novos conteúdos, bem como participar nas atividades propostas.

Desde o início da prática pedagógica procurei estabelecer uma boa relação com os alunos, procurando promover um clima favorável e equilibrado. Neste sentido, as relações professor-aluno têm um grande impacto no desempenho escolar dos alunos. Conforme referem Lopes e Silva (2015), as relações professor-aluno têm uma grande influência no sucesso dos alunos e, por isso, a melhoria destas relações traduz-se na melhoria dos resultados dos mesmos. No seguimento desta ideia, promover um clima relacional e facilitador da aprendizagem implica que o professor respeite e reconheça como válido o conhecimento dos alunos, baseado nas suas vivências e experiências. Com isto, evidencio que graças à boa relação estabelecida, resultante do trabalho diário, os alunos colaboraram sempre nas atividades propostas.

Seguidamente, pude verificar que as disciplinas que os alunos tinham mais interesse eram o Estudo do Meio e a Matemática. Dada esta preferência, procurei desenvolver jogos matemáticos e atividades práticas com os alunos. No entanto, já na prática pedagógica II verifiquei a ausência da aplicação de atividades laboratoriais. Por este motivo, decidi implementar todas as semanas demonstrações/atividades laboratoriais nos conteúdos de estudo do meio. Constatei que as demonstrações/atividades laboratoriais concretizadas promoveram o interesse e a motivação dos alunos, pois tal como defende Martins (2006), as atividades laboratoriais são instrumentos promotores de uma boa aprendizagem no campo das Ciências. Também Valadares (2006) esclarece que o trabalho laboratorial resulta do trabalho prático efetuado no laboratório ou numa sala de aula, desde que estejam reunidas as condições de segurança para os alunos manipularem material laboratorial. Visto que o trabalho laboratorial só pode ser considerado como trabalho prático se for o aluno a executar a atividade, foi necessário adaptar praticamente todas as atividades para demonstrações, devido ao fator tempo disponível.

Importa referir que as atividades de Ciências promovem a interação entre as crianças, a partilha e o debate de ideias, potencializando a construção do conhecimento, através desta interação social. Por outras palavras, as atividades práticas permitem que o professor adote o papel de orientador e dinamizador de aprendizagens, colocando o aluno como agente ativo na construção do seu conhecimento.

Por fim, senti maior dificuldade em diferenciar pedagogicamente as atividades para os alunos. Apesar desta dificuldade, tentei sempre adaptar as atividades de forma a responder às necessidades de todos os alunos. Perfilando que um bom professor deve adotar práticas diferenciadas, compreende-se que a diferenciação pedagógica é observada como um conjunto de estratégias que visam adequar o processo de ensino-aprendizagem, de modo a permitir que

cada aluno aprenda, tendo em consideração as suas necessidades e especificidades. Deste modo, o professor realiza a diferenciação pedagógica quando modifica e ajusta a sua prática em função das necessidades dos alunos, tentando criar um clima propício para a aprendizagem (Grave-Resendes & Soares, 2002).

Em suma, ao longo da prática pedagógica procurei que as atividades propostas respondessem aos interesses dos alunos e às características individuais de cada um. Saliento que procurei sempre observar e refletir sobre as atividades implementadas, com intuito de melhorar a minha intervenção na prática pedagógica.

Considerações finais

Concluir este relatório só foi possível graças aos conhecimentos adquiridos ao longo destes cinco anos de formação que me tornaram capaz de refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas, no âmbito do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ao longo do relatório destaco a articulação entre a *práxis* e a fundamentação teórica.

Ora, esta articulação tem como objetivo a compreensão e análise inicial de documentos orientadores do currículo que alicerçam a prática desenvolvida pelo educador/professor. Também foi importante refletir sobre a ação do professor enquanto líder pedagógico e gestor das componentes curriculares. Este papel passa por promover e mediar as aprendizagens, em parceria com a instituição e com a comunidade educativa.

Nesta sequência de ideias, pretendi realçar a importância da escola na formação dos indivíduos, focando as atenções para uma escola centrada na aprendizagem (Nóvoa, 2009). O professor deve ser um mediador, pois pretende-se que o aluno seja um agente ativo no seu processo de ensino-aprendizagem. Por isso, também são referidas algumas estratégias pedagógicas que estimulam a aprendizagem. Destas estratégias e técnicas que refletem o trabalho desenvolvido nas práticas pedagógicas, salientei a interdisciplinaridade, a avaliação formativa, o jogo, entre outras.

Sabendo que a escola deve ser promotora de aprendizagens e criar ambientes educativos inovadores, preparados para a mudança (Nóvoa, 2009), foquei a minha atenção para a importância das tecnologias, em situações que exigem essas mudanças. Também foi relevante compreender o papel do educador/professor no ensino à distância, em tempos de pandemia. Nesta nova realidade, surge um novo espaço dedicado à aprendizagem, mais concretamente, a sala de aula virtual que permitiu a criação de contextos de ensino-aprendizagem próprios, através das potencialidades das tecnologias. O papel do professor mudou, predominando a interação com o grupo e obrigando a que este desenvolvesse o papel de guia da aprendizagem.

Digamos que são muitos os desafios educativos com que nos deparamos, motivo pelo qual o professor não apenas deve estar preparado para a mudança, mas sim estar em constante transformação. Considerando estes princípios, destaquei a importância da reflexão e alteração/adequação das práticas, de acordo com as necessidades educativas da escola do século XXI. A exemplo disso, temos a tecnologia que cada vez mais é uma necessidade

imposta pela sociedade, de forma que influencia diretamente a aprendizagem dos alunos. Esta mesma ideia é defendida por Fino (2019) ao aludir que “é necessário mudar a escola e que o desenvolvimento das tecnologias digitais produz todos os dias ferramentas suficientemente poderosas para nos ajudarem nessa mudança, também.” (p. 67). Esta articulação traz efeitos muito positivos na aprendizagem, pois cativa os alunos a aprender. Cabe ao professor saber explorá-la de forma a estimular o raciocínio e incutir o trabalho cooperativo entre os alunos.

Importa referir que a Investigação-Ação teve um papel importante neste processo de reflexão sobre a prática pedagógica. O projeto de I-A permitiu que se verificasse uma melhoria das problemáticas encontradas inicialmente, isto graças à implementação de estratégias distintas.

De facto, as práticas pedagógicas desenvolvidas quer na sala das abelhinhas, quer na turma do 2.º e, posteriormente, 3.º ano foram determinantes para a minha evolução académica. Nestas práticas pude procurar e partilhar recursos, experimentar e implementar técnicas e estratégias, de acordo com as necessidades pedagógicas das crianças e dos alunos. Ao longo destas intervenções foram elaboradas e propostas planificações de carácter flexível, pois o objetivo era adaptá-las ao grupo e ao contexto de trabalho.

Nas referidas intervenções, também procurei que todas as propostas pedagógicas fossem dinâmicas e diversificadas, com intuito de inovar e desenvolver, simultaneamente, aprendizagens significativas. Importa salientar que a opinião e saberes dos alunos foram sempre escutados e tidos em conta, pois acredito que esses momentos são extremamente ricos e promovem a aprendizagem do grupo/turma.

Também, nas planificações recorri às Aprendizagens Essenciais como enquadramento teórico das atividades a propor, interligando sempre que possível as componentes curriculares. Esta articulação com os documentos orientadores foi observada em ambas as valências, pois procurei recorrer ao lúdico para desenvolver várias propostas pedagógicas.

De forma súmula, cabe ao professor adaptar as estratégias a implementar, sempre que for necessário. Assim, considero que o docente deve ser um regulador e mediador do processo de ensino-aprendizagem e, por este motivo, deve evoluir e manter-se atualizado de acordo com as exigências da sociedade.

Referências

- Al-Azawi, R., Al-Faliti, F. & Al-Blushi, M. (2016). Educational Gamification Vs. Game Based Learning: Comparative Study. *International Journal of Innovation, Management and Technology*, 7(4), 132- 136. <http://www.ijimt.org/vol7/659-CM932.pdf>
- Antunes, R. & Silva, A. (2015). A Liderança dos Professores para a Equidade e a Aprendizagem. *Revista Lusófona de Educação*, 30, 73-97. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5130>
- Bento, A. & Ribeiro, M. (2013). *A liderança escolar a três dimensões: Diretores, Professores e Alunos*. Ideias em Prática. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/9560>
- Bertinetti, F., Canelas, A., Dias, A., Faria, E., Félix, P., Gonçalves, C., Gregório, C., Lourenço, V., Miguéns, M., Perdigão, R. & Rodrigues, A. (2021). *Efeitos da pandemia COVID-19 na educação: Desigualdades e medidas de equidade*. Conselho Nacional de Educação. https://www.cnedu.pt/content/noticias/estudos/Estudo_AssembleiaRepublica-Efeitos_da_pandemia_COVID-19.pdf
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Cardona, M. J. (2017). Educação de Infância: Primeira etapa no processo de Educação ao longo da vida. In Conselho Nacional de Educação. (2017). *Lei de Bases do Sistema Educativo. Balanço e Prospetiva, 1*, 361-372. <https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/1233-lei-de-bases-do-sistema-educativo-balanco-e-prospetiva-volume-i>
- Cardona, M., Silva, I., Marques, L. & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da educação.
- Carvalho, C. (2015). Aprendizagem baseada em Jogos- Game-based learning. In *II World Congresso on Systems Engineering and Information Technology*, pp. 176-181. <https://copec.eu/congresses/wcseit2015/proc/works/40.pdf>
- Comissão Nacional de Proteção de Dados (2020). *Orientações para utilização de tecnologias de suporte ao ensino à distância*. <https://apoioescolas.dge.mec.pt/documento/roteiro-orientacoes-para-utilizacao-de-tecnologias-de-suporte-ao-ensino-distancia>
- Costa, R. & Cunha, A.C. (2007). *Jogo e Educação: Representações e práticas dos professores do 1º ciclo*. Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/21282>

- Dallabona, S. & Mendes, S. (2004). O lúdico na Educação Infantil: Jogar, Brincar. Uma forma de educar. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*, 1(4), 107-112. <https://conteudopedagogico.files.wordpress.com/2011/02/o-ldico-na-educacao-infantil.pdf>
- Dias, I. (2005). O lúdico. *Revista Educação & Comunicação*, 8, 121-133. https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/301/1/n8_art8.pdf
- Direção-Geral de Educação (2021). *Contributos para a implementação do ensino à distância nas escolas*. https://apoioescolas.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-02/Contributos_para_a_implementacao_de_EaD.pdf
- Direção-Geral de Educação/ Ministério de Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento*. In Direção-Geral de Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais*. Direção-Geral de Educação/ Ministério de Educação.
- Dourado, L. (2001). Trabalho Prático (TP), Trabalho Laboratorial (TL), Trabalho de Campo (TC) e Trabalho Experimental (TE) no Ensino das Ciências - contributo para uma clarificação de termos. In A. Veríssimo, A. Pedrosa & R. Ribeiro (Orgs.). *Ensino Experimental das Ciências, (Re)Pensar o Ensino das Ciências* (pp.13-18). Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/CE_Programa/publicacoes_repensar.pdf
- Duarte, J. (2009). *O jogo e a criança. Estudo de caso*. [Relatório de Mestrado]. Escola Superior de Educação João de Deus. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2296/1/Jos%C3%A9Duarte.pdf>
- EB1/PE de São Roque (2018-2022). *Projeto Educativo de Escola- À Descoberta da felicidade*. EB1/PE de São Roque.
- EB1/PE de São Roque (2019/2020). *Plano de Ensino à Distância*. EB1/PE de São Roque.
- Ferreira, C. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto Editora.
- Fino, C. (2019). A revolução digital e a sua "pedagogia" hegemónica. In Fraga, N. (Org.) (2019). *O professor do século XXI em perspetiva comparada: transformações e desafios para a construção de sociedades sustentáveis: atas da II Conferência Internacional de Educação Comparada* (pp. 57-69). CIE-UMa - Centro de Investigação em Educação. <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/2850>

- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa. Uma forma de aprender melhor*. Livros Horizonte.
- Fraga, N., Pereira, G., Gouveia, F. & Gouveia A. I. (2021). Educação em tempos de COVID-19: O acesso condicionado à Aprendizagem. Um estudo exploratório numa escola em Portugal. *Sensos-e*, 8(1), 77-87. <https://doi.org/10.34630/sensose.v8i1.3786>
- Freire, P. (2012). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Edições Pegado.
- Galvão, C., Reis, P., Freire, A. & Oliveira, T. (2006). *Avaliação de competências em ciências: Sugestões para professores do ensino básico e do ensino secundário*. ASA.
- Gomes, I. & Santos, N. (sd). Literacia emergente: «É de pequenino que se torce o pepino!». *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UFP*, 2, 312-326. http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/ot_literacia_emergente_c.pdf
- Gouveia, F. (2012). *Gestão flexível do currículo rumo à diferenciação pedagógica. Contributos para a promoção de aprendizagens significativas. Um estudo numa escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico da RAM*. [Tese de Doutoramento]. Universidade da Madeira. <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/568/1/DoutoramentoFernandaGouveia.pdf>
- Grave-Resendes, L e Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Universidade Aberta.
- GTEC. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. XXI Governo Constitucional. <https://www.dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania>
- Haydt, R. (2011). *Curso de didática geral*. Editora Ática. <https://conteudopedagogico.files.wordpress.com/2011/02/o-ldico-na-educacao-infantil.pdf>
- Infantário Semi-Internato de Santa Clara (s.d). *Ideário do Infantário Semi-Internato de Santa Clara*.
- Kamii, C. (2003). *Teorias de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Horizontes Pedagógicos Edição: Instituto Piaget.

- Leite, L. (2000). O trabalho laboratorial e a avaliação das aprendizagens dos alunos. In M. Sequeira et al. (Org.). *Trabalho prático e experimental na educação em ciências*. Universidade do Minho, pp. 91-108.
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10039>
- Leite, T. (2010). *Planeamento e concepção da acção de ensinar*. Universidade de Aveiro. Coleção- Situações de Formação.
- Libâneo, C. (2017). *Didática*. Cortez Editora.
<https://books.google.pt/books?id=q3MzDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false>
- Lima, L. (1999). Autonomia da pedagogia da autonomia. *Revista Inovação*, 13(12), 65-84.
<http://repositorium.uminho.pt/handle/1822/60550>
- Lima, L. (2011). Crítica da Educação Indecisa: A propósito da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire. *Revista e-curriculum*, 7(3), 1-12.
<http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/4221>
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A aprendizagem Cooperativa na sala de aula: Um guia prático para o professor*. Lidel-Edições Técnicas.
- Lopes, J. & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de avaliação formativa*. Lidel-Edições Técnicas.
- Lopes, J. & Silva, H. (2015). *O professor faz a diferença*. Lidel- Edições Técnicas.
- Martins, I. (2006). Inovar o Ensino para promover a aprendizagem das Ciências no 1.º Ciclo. *Revista Noesis*, 66, 30-33. Direcção-Geral de Educação.
https://blogs.ua.pt/isabelpmartins/bibliografia/RevNac_17_NOESIS66_p30-33.pdf
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., Couceiro, F. & Pereira, S. J. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental. Formação de Professores*. Ministério da Educação e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, I., Peralta, H. & Roldão, M. (2017). *Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário para a construção de Aprendizagens Essenciais baseadas no Perfil dos Alunos*. Ministério da Educação.
- Mata, L. (2010). Hábitos e práticas de leitura de histórias: como caracterizar?. In Noronha, A. P., Machado, C., Almeida, L., Gonçalves, M., Martins, S. & Ramalho, V. (Org.)

- (2008). *Actas da XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Universidade do Minho/Psiquilíbrios Edições. http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portalfbeta/bo/abz_indices/002208_ot_habitos_praticas_leitura_historias_b.pdf
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Moraes, R., Rosito, B. A., Harres, J. B., Galiuzzi, M. D., Ramos, M. G., Costa, R. C. & Borges, R. M. (2008). *Construtivismo e ensino de ciências- Reflexões epistemológicas e metodológicas* (3.^a Edição). EdiPUCRS. <https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=r-WM04D8mJkC&oi=fnd&pg=PA195&dq=o+ensino+das+ci%C3%A4ncias&ots=wZYKLUriV&sig=CKSU99tpObN6aH-dTAdjlk2OUdc#v=onepage&q&f=false>
- Moreira, M. (2000). A aprendizagem significativa crítica. In Valadares, J., Moreira, M., Novak, J., Cachapuz, A., Praia, J., Martínez, R., Montero, Y. & Pedrosa, M. (2000). *Teoria da Aprendizagem Significativa Contributos do III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa* (pp. 47-65). <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1320>
- Moreira, M. (2006). *A teoria da aprendizagem significativa e a sua implementação em sala de aula*. Editora Universidade de Brasília.
- Morgado, J. C. (2019). Currículo, Gestão Curricular e Igualdade de Oportunidades. *Revista de Estudos Curriculares*, 2(10), 7-21. <https://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php?journal=rec&page=article&op=view&path%5B%5D=82>
- Nóvoa, A. (2009). Educação 2021: Para uma história do futuro. *Revista IberoAmericana de Educación*, 49, 1-18. https://rieoei.org/historico/documentos/rie49a07_por.pdf
- OECD (2015). *Skills Strategy Diagnostic Report: Portugal*. <http://www.oecd.org/skills/nationalskillsstrategies/Diagnostic-report-Portugal.pdf>
- OECD (2021). *The state of school education: One year into the COVID pandemic*. OECD Publishing. https://www.oecd-ilibrary.org/education/the-state-of-school-education_201dde84-en
- Oliveira, J. (2017). *Interdisciplinaridade como Estratégia de Ensino-Aprendizagem no 1º CEB e em Português e História e Geografia de Portugal no 2º CEB*. [Tese de Mestrado].

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
<http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2491/1/Relat%C3%B3rio%20de%20Est%C3%A1gio.pdf>

Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino D. & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.

Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Universidade Aberta.

Perraudau, M. (2006). *As estratégias de aprendizagem. Como acompanhar os alunos na aquisição de conhecimentos*. Instituto Piaget.

Pinheiro, T. & Rodrigues, C. (2021). *O uso da tecnologia no processo de ensino aprendizagem durante a pandemia do covid-19*. Instituto Federal do Amapá.
<http://repositorio.ifap.edu.br:8080/jspui/handle/prefix/400>

Pires, D. M. (2002). *Práticas pedagógicas inovadoras em educação científica: Estudo no 1º Ciclo do Ensino Básico*. [Tese de Doutoramento]. Faculdade de Ciências de Lisboa.
<http://hdl.handle.net/10198/15643>

Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: Ambições e Limites*. Relógio D' Água Editores.

Rau, M. (2013). *A Ludicidade na Educação: uma atitude pedagógica*. IBPEX.

Reis, C. (2012). *A importância da Educação Artística no 1º Ciclo do Ensino Básico: conceção, implementação e avaliação do Projeto TumTum*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Aberta.
https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2739/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O_C1%C3%A1udia_Reis.pdf

Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão.

Roldão, M. C. (2017). Currículo e aprendizagem efetiva e significativa. Eixos da investigação curricular dos nossos dias. In C. Palmeirão, & J. M. Alves (Eds.) *Construir a autonomia e flexibilização curricular* (pp. 15-24). Universidade Católica Editora.
<https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/25167>

- Sá, J. & Varela, P. (2007). *Das Ciências Experimentais à Literacia. Uma Proposta didáctica para o 1.º ciclo*. Porto Editora.
- Sá, J. (2002). *Renovar as Práticas no 1.º Ciclo pela Via das Ciências da Natureza* (2.ª ed.). Porto Editora.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.
- Silva, R. & Silva, A. (org.). (2005). *Educação, Aprendizagem e Tecnologias- Um Paradigma para Professores do Século XXI*. Edições Sílabo.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. Instituto Piaget, Volume 1.
- Sousa, M. G. (2012). *Ensino experimental das ciências e literacia científica dos alunos: Um estudo no 1º ciclo do ensino básico*. [Dissertação de mestrado]. Instituto Politécnico de Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/7623>
- Tosi, L. (2020). Educação na Era Digital e a reinvenção da escola. In Veloso, B., Silveira, C. & Lopes, M. (Org). *Educação e Tecnologias em Debate: perspectivas sob diferentes áreas do conhecimento* (pp.59-71). Pedro & João Editores.
- Trindade, D. (2008). *Um novo olhar sobre as ciências*. In Fazenda, I. (Org.) (2008). *O que é interdisciplinaridade?* (pp. 65-82). Cortez Editora. http://www.uece.br/wp-content/uploads/sites/35/2019/03/texto_interdisciplinaridade_novo_olhar_ciencias_trindade.pdf
- Valadares, J. (2006). O Ensino Experimental das Ciências: do conceito à prática: Investigação/Ação/Reflexão. *Revista Proformar*, 13, 1-15. http://proformar.pt/revista/edicao_13/ensino_exp_ciencias.pdf
- Villas-Boas, M. (2010). O envolvimento parental no desenvolvimento da literacia. *Sísifo: Revista de ciências da educação*, 11, 117-126. <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/184/324>

Referências normativas

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República, n.º 237/1986- Série I. [Lei de bases do Sistema Educativo].

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República, n.º 34/1997- Série I. [Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar].

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República, n.º 201/2001- Série A. [Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico].

Decreto-lei n.º 139/ 2012, de 5 de julho. Diário da República, n.º 129/2018- Série I. [Princípios Orientadores da Organização e da Gestão dos Currículos dos Ensinos Básico e Secundário].

Decreto-lei n.º 17/2016, de 4 de abril. Diário da República, n.º 65/2016- Série I. [Princípios Orientadores da Organização e da Gestão dos Currículos dos Ensinos Básico e Secundário].

Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República, n.º 129/2018- Série I. [Estabelece o Currículo dos ensinos Básico e Secundário e os Princípios Orientadores da Avaliação das Aprendizagens].

Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março. Diário da República, n.º 52/2020- Série I. [Estabelece medidas excecionais e temporárias relativas à situação epidemiológica do novo Coronavírus- COVID 19].

Decreto-Lei n.º 14-G/2020, de 13 de abril. Diário da República, n.º 72/2020- Série I. [Estabelecem-se as medidas excecionais e temporárias de resposta à pandemia da doença COVID-19, no âmbito dos ensinos básico e secundário, para o ano letivo de 2019/2020].

Portaria n.º 207/2018, de 2 de julho. Jornal Oficial Região Autónoma da Madeira, n.º 101- Série I. [Reestruturação de estabelecimentos de educação e ensino- ano escolar 2018/2019].

Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho. Diário da República, n.º 111/2019- Série I. [Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário].

Portaria n.º 359/2019, de 8 de outubro. Diário da República, n.º 193/2019- Série I. [Procede à regulamentação da modalidade de ensino à distância].

Despacho normativo n.º 1-F/ 2016, de 5 de abril. Diário da República, n.º 66/ 2016- Série II. [Princípios orientadores da avaliação formativa das aprendizagens].

Despacho n.º 6172/2016, de 10 de maio. Diário da República, n.º 90/2016- Série II. [Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género].

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. Diário da República, n.º 128/2017- Série II. [Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular].

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Diário da República, n.º 143/2017- Série II. [Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória].

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. Diário da República, n.º 138/2018- Série II. [Aprendizagens Essenciais].