

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE Mestrado

Eduarda Brito Nóbrega

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

dezembro | 2024

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Eduarda Brito Nóbrega

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

ORIENTAÇÃO

Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira



Faculdade de Ciências da Educação
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Ano Letivo 2023-2024

Eduarda Brito Nóbrega

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

Orientação: Professora Doutora Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira

Funchal e UMa, dezembro de 2024

*“Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas.
Pessoas transformam o mundo.”*
(Freire, 1979, p. 84)

Agradecimentos

*“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós.
Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.”*

(Saint-Exupéry, A., 2001)

Ao longo desta caminhada cruzei-me com pessoas magníficas, que me fizeram crescer, sendo que o mais importante não foi chegar ao fim, foi antes vivenciar todo este longo percurso com pessoas especiais, que me proporcionaram momentos únicos e inesquecíveis.

Em primeiro lugar, agradecer aos meus pais, por tudo! Não há palavras suficientemente capazes de descrever a vossa compreensão nas fases mais difíceis. Obrigada por todo o amor que me dão, por perceberem e desculparem a minha ausência em períodos críticos de trabalhos e por nunca desistirem de mim, mesmo quando eu própria duvidei! Mil obrigadas nunca chegarão! À minha mãe, agradecer-lhe por ser inspiração e por transformar cada desafio numa oportunidade boa para crescer. Ao meu pai, agradecer-lhe por ter sempre uma solução para tudo e por ser um exemplo de força, de resiliência e foco. Mostras-me todos os dias que só trabalhando arduamente conseguimos atingir os nossos objetivos.

Agradecer ao Gonçalo, o meu namorado e engenheiro informático, companheiro de todas as horas, o que sempre puxou o meu lado positivo, não me deixando cair nas minhas inseguranças! Sabes que este foi um percurso árduo, contudo nunca me fizeste transparecer que eu não fosse conseguir, pelo contrário, sempre me fizeste querer voar mais alto, fazendo-me acreditar que o céu é mesmo o limite! Obrigada por tudo, mas essencialmente pela tua paciência, amor, motivação e por seres esse pilar que nunca desaba!

Um obrigada especial à minha tia Rita pela sua amizade, companheirismo, amor e ajuda! As suas mãos de fada, ajudaram-me a ganhar habilidades artísticas, foi sem dúvida uma peça essencial no meu caminho. De igual modo, agradecer à prima Maria pelo seu carinho, inocência e simplicidade! Além de agradecer, a paciência em ser cobaia das atividades implementadas ao longo destes cinco anos. Aos restantes familiares e padrinhos, agradecer por sempre acreditarem que chegaria ao fim e que venceria! Estou quase a concretizar um sonho.

Aos meus amigos, agradecer e endereçar as mais sinceras desculpas pela ausência em algumas fases, vocês mais que ninguém sabem o quanto eu queria ser bem-sucedida

neste percurso. Às Pijamudas, agradecer este mundo e o outro, amigas que não são desde sempre, mas que certamente serão para o resto desta caminhada à qual chamamos *vida*. Obrigada por estarem sempre lá, por rirem e chorarem comigo, por não me deixarem enlouquecer sozinha e por partilharem este meio neurónio comigo. Gosto muito de vocês. Às minhas colegas e amigas de curso agradecer os momentos bons e o companheirismo ao longo destes cinco anos. À Eduarda, agradecer-lhe pela amizade ao longo destes 14 anos, quem diria que uma amizade de infância daria tantos frutos como a nossa, e que para além de o nome igual, também teríamos a mesma profissão.

Aos professores ao longo da minha vida, obrigada por de uma maneira ou de outra terem tornado possível este sonho. Uns mais que outros fizeram-me ver que ser professor é ser muito mais que um mero transmissor, ser professor é ser multifacetado, é ser psicólogo, amigo, (...), ser professor é ser tudo, mas acima de tudo, é ser amor. Aos orientadores científicos que tive o privilégio de trabalhar, agradecer a partilha de conhecimentos e a paciência para me fazer crescer e me tornar numa boa profissional de educação. Cada um de vós foi importante neste percurso. De forma especial, agradecer à professora doutora Gorete Pereira, pela sua delicadeza, apoio e confiança. Os seus ensinamentos foram essenciais para o meu desenvolvimento académico. Agradecer-lhe, ainda, a palavra amiga sempre no momento certo, nunca me deixou desanimar, pelo contrário foi sempre símbolo de força e motivação, obrigado por tudo!

Às minhas primeiras crianças por todas as aprendizagens e carinho partilhado. Guardo comigo todas as crianças das salas dos meus estágios, que com simples gesto fizeram-me ter a certeza de que estou no caminho certo e de que esta é a profissão que quero abraçar para a minha vida futura. Vocês são a razão pelo meu amor a esta profissão! Aos professores cooperantes, um obrigada por abrirem as portas das vossas salas, por confiarem em mim e por me fazerem crescer tanto pessoal, como profissionalmente. Foram essenciais.

Aos meus avós, as estrelinhas da minha vida, avós, que mesmo não estando presentes fisicamente, foram símbolo de força, resiliência, persistência e de amor, são e serão sempre as estrelas guia da minha vida. Serão infinitas as saudades e o amor que tenho por vós! À minha Filomeninha, dizer-te apenas que ainda te sinto viva em mim, que és símbolo do amor mais puro e verdadeiro, és esperança e inspiração! Espero que te orgulhes desta menina-mulher que me tornei e que te vê como um exemplo a seguir!

Resumo

O relatório de estágio apresentado sintetiza as experiências vivenciadas ao longo das minhas práticas pedagógicas no decorrer da minha formação em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O documento tem como objetivo a obtenção de grau de mestre nas respetivas valências escolares. Ao longo deste documento é realizado um relato teórico, crítico e reflexivo acerca das práticas pedagógicas vivenciadas em três escolas com crianças da Educação Pré-Escolar, do 1.º Ano e do 3.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este relatório está organizado em duas partes complementares, a primeira diz respeito ao enquadramento teórico e metodológico, que visa contextualizar e fundamentar as estratégias e metodologias utilizadas no decorrer dos estágios realizados, e a segunda parte que se intitula de Práticas Pedagógicas, que objetiva caracterizar, descrever e refletir vivências na ação educativa.

Neste relatório, considerou-se ainda as metodologias de Investigação-Ação e Trabalho por Projeto que foram um marco importante para a aquisição de competências e saberes, que colmatassem as problemáticas/curiosidades do grupo. Adotou-se uma postura investigativa, crítica e reflexiva, delineando-se estratégias que respondessem à questão “*Como promover a inclusão social de todas as crianças da Sala X?*” e ao tema do projeto “*Passado Meio Local da Ilha da Madeira*”. Estes projetos foram essenciais para mitigar os conflitos e para promover um maior envolvimento dos alunos na aquisição de aprendizagens mais significativas.

Em suma, o presente relatório explana algumas vivências pedagógicas ocorridas no decorrer da minha formação inicial, que espelham o início do meu percurso profissional na área da educação. As díspares experiências fizeram-me crescer, enriquecer e aprimorar as minhas competências pessoais e profissionais.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Prática Pedagógica; Investigação-Ação; Trabalho por Projeto; Aprendizagem.

Abstract

The internship report presented synthesizes the experiences gained throughout my pedagogical practices during my training in Preschool Education and Primary Education. The document aims to achieve a master's degree in the respective educational fields. Throughout this report, a theoretical, critical, and reflective account is provided regarding the pedagogical practices experienced in three schools with children from Preschool Education, 1st Grade, and 3rd Grade of Primary Education.

This report is organized into two complementary parts. The first concerns the theoretical and methodological framework, which aims to contextualize and justify the strategies and methodologies used during the internships. The second part, titled *Pedagogical Practices*, seeks to characterize, describe, and reflect on the experiences in educational practice.

This report also considers the action-research and project-based learning, which were crucial for acquiring skills and knowledge to address the group's issues and curiosities. An investigative, critical, and reflective approach was adopted, designing strategies to answer the question, "*How can we promote the social inclusion of all children in room X?*" and the project theme, "*The Local Past of Madeira Island.*" These projects were essential for mitigating conflicts and fostering greater student engagement in acquiring more meaningful learning experiences.

In summary, this report outlines some of the pedagogical experiences that took place during my initial training, reflecting the beginning of my professional journey in the field of education. These diverse experiences helped me grow, enrich, and refine my personal and professional skills.

Keywords: Preschool Education; 1st Cycle of Basic Education; Pedagogical Practice; Action-Research; Project-Based Learning; Learning.

Índice

Agradecimentos	III
Resumo	V
Abstract	VI
Índice	VII
Índice de Figuras	XI
Índice de Tabelas.....	XIV
Índice de Gráficos.....	XV
Índice de Apêndices de Conteúdos do CD-ROM.....	XVI
Lista de Siglas	XVII
Introdução	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO	3
Capítulo 1 Organização e Gestão Curricular na Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º	
Ciclo do Ensino Básico em Portugal	4
1.1 Currículo.....	4
1.2 Organização Curricular em Portugal.....	7
1.2.1 Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)	7
1.2.2 Educação Pré-Escolar em Portugal	8
1.2.3 O 1.º Ciclo do Ensino Básico	10
1.2.3.1 O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).....	11
1.2.3.2 Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC)	13
1.2.3.3 Aprendizagens Essenciais (AE).....	14
1.2.3.4 Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC)	15
1.2.4 O Panorama Regional.....	17
1.3 O Professor e o Educador como Orientadores da Transformação Educacional	17
Capítulo 2 Princípios Teóricos Associados à Intervenção Pedagógica.....	20
2.1 Planificar e Avaliar para o Sucesso Escolar	20
2.1.1 O Papel Crucial da Planificação	20
2.1.2 Para Além de Classificar: O Papel Transformador da Avaliação na Educação	22
2.2 O Papel Vital do Envolvimento Ativo e da Autonomia dos Alunos na Aquisição	
de Competências.....	24

2.3 Para Além das Paredes da Sala – A Importância do Espaço Exterior no Desenvolvimento de Competências	26
2.4 Relevância de uma Relação Positiva entre a Escola, a Família e Comunidade	28
2.4.1 Envolvimento dos Pais no Processo de Aprendizagem das Crianças.....	28
2.4.2 Prestígio do Trabalho com a Comunidade.....	29
2.5 A Eficiência do Trabalho Cooperativo	30
2.6 A Tecnologia é Sinónimo de Inovação?	34
2.7 O Ensino Experimental das Ciências, Promotor de Aprendizagens Significativas	36
2.8 As Artes Visuais no Desenvolvimento de Competências e Aprendizagens	38
Capítulo 3 Metodologia de Investigação-Ação.....	39
3.1 Fundamentos da Investigação-Ação.....	39
3.2 Investigação Qualitativa	40
3.3 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	41
3.4 Método e Análise de Dados.....	43
Capítulo 4 Metodologia de Trabalho de Projeto.....	45
4.1 Aprendizagem Baseada em Trabalho de Projeto	45
4.2 Fases da Metodologia Trabalho de Projeto	47
4.3 Potencialidades e Fragilidades desta Metodologia.....	47
4.4 Orientações para a Avaliação.....	48
PARTE II – PRÁTICA PEDAGÓGICA	50
Capítulo 5 Prática Pedagógica I - Uma Experiência na Educação Pré-Escolar ...	51
5.1 Organização do Ambiente Educativo	51
5.1.1 Caracterização do Meio Envolveinte	52
5.1.2 Caracterização do Estabelecimento Educativo.....	53
5.1.3 Organização do Espaço Pedagógico.....	56
5.1.4 Organização do tempo pedagógico.....	64
5.1.5 Caracterização do Grupo	65
6.1.5.1 O Contexto Familiar	69
5.2 Projeto de Investigação-Ação.....	70
5.2.1 Enquadramento do Problema.....	71
5.2.2 Questão de Investigação-Ação	71
5.2.3 Estratégias de Intervenção	71
5.2.4 Avaliação do projeto de Investigação-Ação	79

5.3	Momentos de Aprendizagem.....	79
5.3.1	Cores e Sabores de Outono.....	80
5.3.2	O Pão Saboroso	83
5.3.3	Para Além das Paredes da Sala.....	86
5.4	Projeto Desenvolvido com a Comunidade Educativa	89
5.5	Reflexão Crítica acerca da Prática Pedagógica I.....	91
Capítulo 6 Prática Pedagógica II - Uma Experiência no 1.º Ciclo do Ensino Básico		95
.....		
6.1	Organização do Ambiente Educativo	95
6.1.1	Caraterização do Meio Envolvente	95
6.1.2	Caraterização do Estabelecimento Educativo.....	98
6.1.3	Organização do Espaço Pedagógico.....	101
6.1.4	Organização do Tempo Pedagógico	104
6.1.5	Caraterização da Turma	105
6.1.5.1	Contexto Familiar dos Alunos	107
6.2	Momentos de Aprendizagem.....	108
6.2.1	As Aventuras da Letra F: <i>Filomena e a Fada</i>	109
6.2.2	O Florescer das Pétalas.....	115
6.2.3	Estatística em Ação – Como os Alunos da Turma x se Deslocam para a Escola?	118
6.3	Reflexão Crítica acerca da Prática Pedagógica II	122
Capítulo 7 Prática Pedagógica III - Uma Experiência no 1.º Ciclo do Ensino Básico		125
.....		
7.1	Organização do Ambiente Educativo	125
7.1.1	Caraterização do Meio Envolvente.....	125
7.1.2	Caraterização do Estabelecimento Educativo	125
7.1.3	Organização do Espaço Pedagógico.....	128
7.1.4	Organização do Tempo Pedagógico	129
7.1.5	Caraterização da Turma	131
7.1.5.1	Contexto Familiar das Crianças.....	133
7.2	Trabalho por Projeto – <i>Passado Meio Local da Ilha da Madeira</i>	135
7.2.1	Enquadramento do Problema.....	135
7.2.2	Atividades Pedagógicas ligadas ao Projeto Passado Meio Local da Ilha da Madeira.....	136

7.2.3 Avaliação	139
7.3 Momentos de Aprendizagem.....	140
7.3.1 Uma Viagem pela Matemática	141
7.3.2 Palavras Bonitas	145
7.3.3 Como se Formou a Ilha da Madeira?.....	150
7.4 Projeto Desenvolvido com a Comunidade Educativa	156
7.5 Reflexão Crítica acerca da Prática Pedagógica III	161
Considerações Finais	165
Referências Bibliográficas	167
Referências Normativas	175

Índice de Figuras

Figura 1 Estrutura organizacional	6
Figura 2 Organização das OCEPE (2016).....	9
Figura 3 Esquema concetual do PASEO.	12
Figura 4 Questões fundamentais para o processo de planificação.	22
Figura 5 Caraterísticas necessárias para um grupo cooperativo.....	32
Figura 6 Fases do projeto de Investigação-Ação (Silva & Lopes, 2015b).....	40
Figura 7 Fases do trabalho por projeto.	47
Figura 8 Brasão da Freguesia e mapa da cidade Funchal.....	52
Figura 9 Alguns espaços interiores desta escola.	55
Figura 10 Alguns espaços exteriores do infantário.	55
Figura 11 Acesso à sala.	57
Figura 12 Desenhos ao longo da escada.....	58
Figura 13 Planta da sala.....	59
Figura 14 Área de trabalho	59
Figura 15 Área do tapete.	60
Figura 16 Área da Casinha e da Cozinha.	60
Figura 17 Área da biblioteca.	61
Figura 18 Área da Garagem	61
Figura 19 Área dos jogos.....	62
Figura 20 Cantinho da Diversidade Cultural.....	63
Figura 21 Placar da sala.....	64
Figura 22 Parede à entrada da sala.	64
Figura 23 Exploração do cartão de cidadão.	72
Figura 24 Exploração do bilhete de identidade a realizar.....	72
Figura 25 Realização do bilhete de identidade.....	73
Figura 26 Bilhete de Identidade realizado.....	73
Figura 27 Realização do planeta Terra.	74
Figura 28 Desenhos realizados no livro.	77
Figura 29 Realização e Exploração do livro realizado.....	78
Figura 30 Livro "Crianças de vários países".	78
Figura 31 Momentos de Aprendizagem da PPI.....	80
Figura 32 Confeção da Salada de Frutas.	81

Figura 33	Degustação de frutas (romã, dióspiro e nozes).	81
Figura 34	Exploração da história “Os Esquilos que Não Sabiam Partilhar”.....	82
Figura 35	Análise da receita do pão.	84
Figura 36	Confeção do Pão.	84
Figura 37	Exploração do sabor da massa.	85
Figura 38	Exploração dos sabores do Pão.....	86
Figura 39	Exploração livre dos pneus.	87
Figura 40	Algumas construções realizadas pelas crianças.	87
Figura 41	Dramatização da história "Meninos de Todas as Cores ".	90
Figura 42	Realização de atividades nas barracas culturais.....	90
Figura 43	Momento de brincadeira livre.	91
Figura 44	Brasão da freguesia da Sé.	96
Figura 45	Mapa da Freguesia da Sé.	96
Figura 46	Planta da Sala.	101
Figura 47	Disposição da sala “U”.	102
Figura 48	Móveis da sala.....	102
Figura 49	Quadro de giz e placar da sala.	103
Figura 50	Quadro interativo.	103
Figura 51	Matriz-Base (D-L n.º 55/2018, Anexo 1).....	104
Figura 52	Momentos de aprendizagem da PPII.	109
Figura 53	História da Filomena e da Fada	110
Figura 54	Imagens representativas da narrativa da história.	110
Figura 55	História explorada.	111
Figura 56	Kahoot realizado (questão exemplificativa).	112
Figura 57	Chuva de ideias acerca da letra F.	112
Figura 58	Construção da fada em pequenos grupos.....	113
Figura 59	Trabalho final de todos os grupos.	113
Figura 60	Apresentação das fadas.	114
Figura 61	Desenhos realizados nas flores de papel.	116
Figura 62	Primeira parte do protocolo experimental.....	117
Figura 63	Realização da experiência " flor que abre".	117
Figura 64	Protocolos preenchidos.	118
Figura 65	Folha de auxílio à contagem dos dados e à realização do pictograma.....	120
Figura 66	Construção do pictograma.	120

Figura 67 Pictograma realizado pelos alunos.....	121
Figura 68 Alguns espaços interiores.....	127
Figura 69 Espaços exteriores da instituição.....	127
Figura 70 Planta da sala de aula.....	129
Figura 71 Momentos de Aprendizagem PPIII.....	141
Figura 72 Possíveis formas de cumprimentar.....	141
Figura 73 Preenchimento da tabela.....	142
Figura 74 Tabela de multiplicar (normal) e tabela diferenciada.....	142
Figura 75 Estratégia do S para a resolução da tabela.....	143
Figura 76 Tabela corrigida.....	143
Figura 77 Cartões dos desafios – Blue Bot.....	144
Figura 78 Viagem pela matemática recorrendo ao Blue Bot.....	145
Figura 79 Excerto do texto“Palavras Bonitas sobre Contas”, Válder Hugo Mãe.....	146
Figura 80 Questão- tipo do Plickers realizado.....	147
Figura 81 Chuva de Ideias sobre palavras bonitas.....	148
Figura 82 Realização do cartaz das palavras bonitas.....	149
Figura 83 Jogo dos elogios.....	149
Figura 84 Resultado do jogo dos elogios.....	150
Figura 85 Protocolo experimental.....	151
Figura 86 Realização da atividade experimental.....	152
Figura 87 Segunda parte do protocolo da atividade experimental – Ficha Resumo.....	153
Figura 88 Momento de ordenação das rochas.....	155
Figura 89 Organização dos alunos para o evento.....	159
Figura 90 Comandos Dr. Why.....	159
Figura 91 Tecnologia do Dr. Why Escolinhas.....	160
Figura 92 Equipa vencedora do quiz.....	160

Índice de Tabelas

Tabela 1	Organização em grupos das temáticas ligadas à cidadania	16
Tabela 2	Potencialidades da Aprendizagem Cooperativa.	33
Tabela 3	Espaços interiores da instituição educativa.	54
Tabela 4	Rotina das crianças.	65
Tabela 5	Atividades extras e projetos da sala.	65
Tabela 6	Vida profissional dos pais da sala X.	69
Tabela 7	Cronograma do projeto de I-A.	70
Tabela 8	Atividades desenvolvidas para explorar os países das nacionalidades desta sala.	75
Tabela 9	Recursos da freguesia da Sé.	97
Tabela 10	Espaços da instituição – Edifício Principal.	100
Tabela 11	Organização do tempo pedagógico desta turma.	104
Tabela 12	Vida profissional dos pais dos alunos.	108
Tabela 13	Espaços interiores da instituição.	126
Tabela 14	Grelha horária semanal, de acordo com o Anexo I do Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho.	130
Tabela 15	Área profissional dos pais.	134
Tabela 16	Momentos de Intervenção Pedagógica – Passado Meio Local.	137
Tabela 17	Respostas dos bilhetes à entrada.	151
Tabela 18	Respostas dadas nos Bilhetes à Saída.	156
Tabela 19	Cronograma do projeto.	158

Índice de Gráficos

Gráfico 1	Género das crianças.....	66
Gráfico 2	Idade das crianças.....	66
Gráfico 3	Nacionalidade das crianças.....	67
Gráfico 4	Freguesias de residência das crianças.....	67
Gráfico 5	Número de irmãos das crianças da sala.....	68
Gráfico 6	Habilitações literárias dos pais das crianças.....	70
Gráfico 7	Género dos alunos.	105
Gráfico 8	Idades dos alunos.....	106
Gráfico 9	Áreas de residência dos alunos desta turma.	106
Gráfico 10	Número de irmãos.	106
Gráfico 11	Habilitações literárias dos pais.	108
Gráfico 12	Género dos alunos.	131
Gráfico 13	Idade dos alunos.	131
Gráfico 14	Área de residência dos alunos.	132
Gráfico 15	Número de irmãos.	132
Gráfico 16	Habilitações literárias dos pais.	134

Índice de Apêndices de Conteúdos do CD-ROM

Pasta A – Relatório de Estágio

Relatório de Estágio – Eduarda Nóbrega em formato Word

Relatório de Estágio – Eduarda Nóbrega em formato PDF

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

Apêndice 1 – Autorização para a Recolha de Imagens

Apêndice 2 – Planificações Semanais.

Apêndice 3 – Diários de Bordo semanais.

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

Apêndice 4 – Autorização para a Recolha de Imagens

Apêndice 5 – Planificações Semanais.

Apêndice 6 – Diários de Bordo semanais.

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

Apêndice 7 – Autorização para a Recolha de Imagens

Apêndice 8 – Planificações Semanais.

Apêndice 9 – Diários de Bordo semanais.

Lista de Siglas

1.º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

DAC – Domínio de Autonomia Curricular

DB – Diário de Bordo

DL – Decreto-Lei

EB1/PE – Escola do 1.º Ciclo com Educação Pré-Escolar

EI – Educador de Infância

EMRC – Educação Mural, Religiosa e Católica

EPE – Educação Pré-Escolar

ETI – Escola a Tempo Inteiro

I-A – Investigação-Ação

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MEPEE1CEB – Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAA – Plano Anual de Atividades

PASEO- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PEA – Perturbação Espectro do Autismo

PEE – Projeto Educativo de Escola

PP – Prática Pedagógica

PPI – Prática Pedagógica I

PPII – Prática Pedagógica II

PPIII – Prática Pedagógica III

RAM – Região Autónoma da Madeira

SRE – Secretaria Regional da Educação

TAF – Técnica de Avaliação Formativa

TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação

UC – Unidade Curricular

Introdução

A redação de um trabalho de esta índole retrata o culminar das aprendizagens e experiências vividas no decorrer da minha formação académica, na Universidade da Madeira, ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (MEPE1CEB). Assim sendo, o presente relatório tem como finalidade a obtenção de grau de mestre.

Ao longo do documento apresenta-se princípios teóricos e metodológicos inerentes aos estágios realizados, correlacionando as vivências das três práticas pedagógicas com a teoria correspondente. Para o efeito, o relato apresentado neste documento está organizado em duas partes divergentes, porém complementares. A parte I que faz alusão ao enquadramento teórico e metodológico e a parte II que se intitula de práticas pedagógicas. Nesta senda, a parte I está dividida em quatro capítulos. O primeiro refere-se à organização e gestão curricular da educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico em Portugal. Como forma de explorar esta temática redigiu-se vários tópicos a abordar o conceito de currículo e a organização curricular portuguesa. Aborda-se ainda o panorama educacional da Região Autónoma da Madeira e o perfil do educador de infância e do professor.

O segundo capítulo aborda os princípios teóricos associados à intervenção pedagógica. Assim sendo, realiza-se um relato acerca das diversas estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas, sendo estas o envolvimento ativo, a importância do espaço exterior, a relação escola-família-comunidade, o trabalho cooperativo, a tecnologia e inovação pedagógica, o ensino experimental e as artes visuais na aquisição de competências. Para além disso, explana-se o papel crucial da planificação e da avaliação no exercício pleno da docência.

Relativamente aos capítulos três e quatro, estes abordam as metodologias de Investigação-Ação e Trabalho de Projeto que se revelaram fundamentais para explorar temáticas e problemáticas no decorrer dos estágios. Estas metodologias foram promotoras de competências e saberes integrados. No que toca ao projeto de investigação-ação redigiu-se uma parte teórica associada à metodologia propriamente dita e à investigação qualitativa. Posteriormente, referiu-se as técnicas e instrumentos de recolha de dados e, ainda, quais os métodos de análise de dados utilizados para a recolha de informações e resultados. Já no capítulo quatro apresentou-se a metodologia de trabalho por projeto,

mais precisamente os seus fundamentos, fases, potencialidade e fragilidades de implementação e a avaliação.

No que concerne à segunda parte deste documento, a mesma compreende três capítulos que visam caracterizar, descrever e refletir sobre cada uma das minhas práticas pedagógicas, realizadas nas valências de Educação Pré-Escolar (EPE) e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB). Ou seja, procura explicar e caracterizar as experiências das práticas pedagógicas. Assim, cada capítulo apresenta a organização do ambiente, do espaço e do tempo pedagógico. É também realizado um relato acerca do grupo e das suas características e especificidades. Para além destas caracterizações, é apresentado os projetos realizados em cada estágio, e três momentos de aprendizagem de cada prática, que objetivaram a aquisição de aprendizagens e competências significativas. Para finalizar, é também apresentado um trabalho realizado com a comunidade educativa, na PPI e PPIII, e explanada uma reflexão crítica acerca da prestação de cada estágio.

O relatório apresentado possui também uma coletânea de apêndices presentes no CD-ROM. Nessa secção organizou-se diversos recursos essenciais, como todas as planificações e diários de bordo concretizados no decorrer das práticas, sendo que foram o mote para conduzir a minha prática a um bom porto.

A última secção deste documento é a conclusão que pretende realizar de forma sucinta uma retrospectiva de todas as vivências, reflexões e aprendizagens que adquiri ao longo da minha formação. Importa referir ainda, que no decurso desta caminhada o meu foco foi promover aprendizagens significativas, que para além de atribuírem um papel ativo ao aprendente. Em suma, o conteúdo explanado é o conjunto de tudo o que se viveu neste percurso académico, sendo que este leque de vivências e aprendizagens foram peças importantíssimas para a formação na área da educação.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO

Capítulo 1 | Organização e Gestão Curricular na Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal

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

Ao longo do primeiro capítulo do presente relatório de estágio pretende-se retratar e explorar a organização e gestão curricular da educação em Portugal, enfatizando documentos oficiais, decretos-lei e conceitos que são o alicerce do ensino português. Para tal, organizou-se este capítulo em três partes, sendo estas compostas por uma breve contextualização do conceito do currículo, a organização curricular em Portugal e por fim o papel do professor/educador na transformação educacional. De modo, a abordar e compreender-se estes conceitos e temáticas recorreu-se a livros, pesquisas e análise de documentos oficiais.

1.1 Currículo

A educação “É, sem dúvida, um processo que acompanha, assiste e marca o desenvolvimento do indivíduo (do ser humano) desde o seu nascimento até à sua morte.” (Gaspar & Roldão, 2007, p.18). Assumindo-se como um processo contextualizado, interativo e contínuo, que objetiva o desenvolvimento holístico e integrado de todos. Nesta linha de pensamento, a escola caracteriza-se por ser múltipla e plural que pretende intervir nas diferentes áreas de saber e ser. Neste sentido, os mesmos autores afirmam que o fundamento de excelência da educação é o currículo, daí ser importante conhecer e compreender a sua finalidade.

O currículo representa-se como “um dos principais alicerces de qualquer sistema educativo”, (Gaspar & Roldão, 2007, p.17). Numa nota introdutória, importa referir que etimologicamente, o vocábulo currículo deriva do latim *currere*, transportando “a ideia de caminho, trajectória, itinerário, remetendo para noções de sequencialidade e de totalidade”, (Pacheco, 1999, p.12).

O currículo possui um carácter polissémico e ambíguo que tem vindo a assumir díspares significados ao longo do tempo, dependendo dos contextos de aplicação. No dizer de Pacheco (1999), este conceito tem sido objeto de análise e debate ao longo do presente século e “continuará a sê-lo enquanto a escola, e demais instituições de

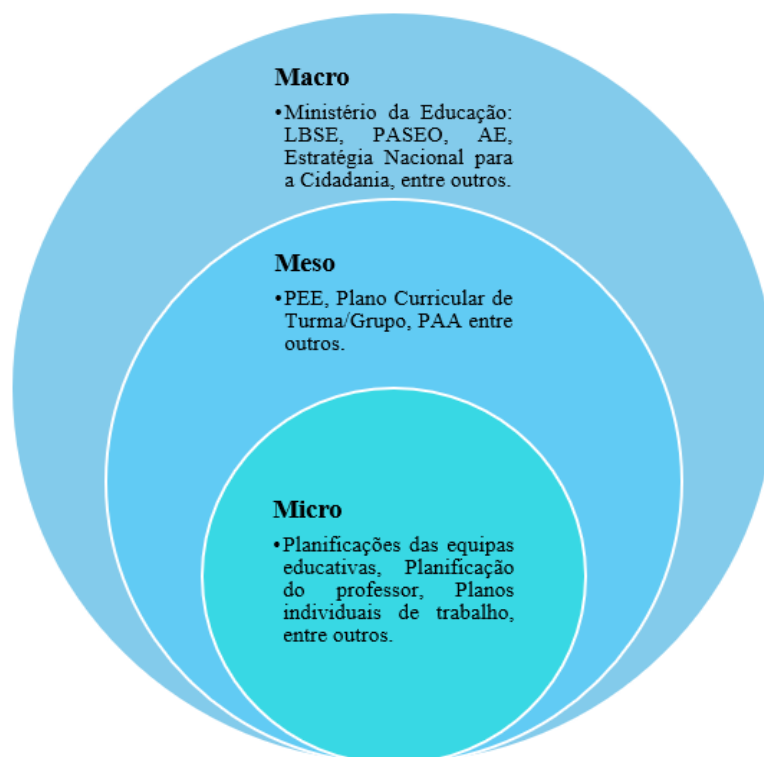
formação, estiverem confrontadas com desafios cada vez mais exigentes”, (p.13). Nesta linha de pensamento, importa destacar que esta imprecisão, relativamente ao currículo liga-se com a massificação escolar sentida ao longo dos anos. Roldão (2003), afirma que esta massificação altera o quadro de referências relacionadas com a estabilidade da escola, tanto como instituição social, como curricular, pois vem “acompanhada da crescente complexificação, mobilidade e diversidade sociocultural das sociedades pós-industriais”, (p.39).

A respeito da ambiguidade encontrada no conceito de currículo, Pacheco (1996) citado por Pacheco (1999) alega que o currículo é “problemático e conflitual sempre que se procura defini-lo”, pois, “cada definição não é neutral”, (p.14). Estes defendem, ainda, que “Insistir numa definição abrangente de currículo poder-se-á tornar extemporâneo e negativo, dado que (...) ainda não existe um acordo sobre o que verdadeiramente significa.”, (p.14).

De acordo com Dewey, referido por Gaspar e Roldão (2007) “o currículo assume duas funções básicas em simultâneo: consciencializa socialmente o indivíduo e determina a vida escolar.”, (p.19). No parecer dos mesmos autores, o currículo deve compreender questões como: O que ensinar? Como o fazer? A quem? Para quê? E Quais as condições que são necessárias para a aprendizagem? Ou seja, o currículo compreende “o conteúdo, o modo, e o meio (ou o ambiente) da aprendizagem.”, (p.20).

Atendendo à realidade atual, Roldão (2003), defende que devemos “colocar o currículo no centro” que significa “concebê-lo, não como um jardim secreto que não se desvenda”, (p. 19), mas sim um campo mais complexo que centraliza o ato de aprender convocando a reinterpretação de questões fundamentais como: o quê, para quê, para quem e como, “reconceptualizando-os agora numa lógica construtivista, analítica e interpretativa” (Roldão, 2003, p.19). Assim, o currículo do século XXI deve adaptar-se à diversidade, exigindo uma abordagem mais democrática e flexível. Nesse contexto, o docente, ao exercer a sua autonomia curricular, tem a responsabilidade de adaptar o currículo às necessidades, interesses e características individuais dos seus alunos.

Para além disso, o desenvolvimento curricular é influenciado pela estrutura organizacional e pela gestão escolar, que operam em diferentes níveis: macro, meso e micro (figura 1).

Figura 1*Estrutura organizacional**Fonte. Cohen e Fradique, 2018.*

A figura precedente apresenta a estrutura organizacional organizada em três níveis. O nível macro representa o nível mais geral, em que os intervenientes são o ministério da educação, e é este nível que define os documentos orientadores para a organização do sistema escolar. Já o nível meso, conta como intervenientes o conselho pedagógico, conselhos de turma, departamentos curriculares, entre outros, e, representa os ideais de cada instituição. Por fim, o nível micro, representa o nível menos abrangente, tratando-se da realização de documentos mais ligados à dinâmica de cada turma/grupo. Assim, os intervenientes deste nível são os professores e as equipas educativas (Cohen & Fradique, 2018).

Para finalizar, ressaltar que ao longo dos anos o currículo passou a ter várias interpretações, correspondendo a díspares significados (Gaspar & Roldão, 2007). Como tal, o currículo pode ser visto por uns como a “acumulação e organização dos saberes contidos nas matérias escolares” e por outros “como o modo de pensamento e inquérito sobre os fenómenos do mundo”, (Gaspar & Roldão, 2007, p.20). Sendo que o mais importante é que este possua um carácter flexível, democrático e integrado.

1.2 Organização Curricular em Portugal

A educação, em Portugal, é administrada por um currículo que determina que a aprendizagem seja realizada por ciclos. De forma a organizá-los e fundamentá-los há um conjunto de leis, despachos, circulares e documentos oficiais, que estão intimamente ligados à prática do currículo português e que visam ser diretrizes tanto para a EPE como para o 1.º CEB.

1.2.1 Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)

A prática curricular em Portugal tem como princípio basilar a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, mais conhecida como a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Este decreto surge na entrada de Portugal para a Comunidade Económica Europeia, atual União Europeia, e teve como intuito traçar “o quadro geral do sistema educativo” (Lei n.º 46/86, p.4) nacional e estabelecer a estrutura dos diferentes ciclos de ensino. Esta lei, ao determinar os princípios e objetivos da educação, orienta a elaboração e a implementação do currículo, garantindo a coerência e a qualidade do ensino em todo o território nacional, (Lei n.º 46/86).

Por conseguinte, entende-se que o sistema educativo é “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.”, (Lei n.º 46/86, p.4). Assim, os princípios gerais que este decreto veio trazer à educação foi a democratização e universalidade da mesma, pois afirma que “Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura”, (Lei n.º 46/86, p.4), assumindo que tem de haver uma “justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”, (Lei n.º 46/86, p.4).

A LBSE defende, no artigo 4.º, que o sistema educativo abrange três tipos de educação, sendo estes a EPE, a educação escolar e a educação extraescolar. De forma geral, a EPE “é complementar e ou supletiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação”, (Lei n.º 46/86, p.6). Por outro lado, a educação escolar “compreende os ensinamentos básico, secundário e superior, integra modalidades especiais e inclui atividades de ocupação de tempos livres”, (Lei n.º 46/86, p.6). Por fim, a educação extraescolar “engloba actividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e actualização cultural e científica”, (Lei n.º 46/86, p.6) podendo se realizar num quadro formal ou não formal.

Atendendo à EPE, esta destina-se “às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico”, (Lei n.º 46/86, p.6), sendo que importa realçar que a sua frequência é de carácter facultativo, pois cabe à família o papel essencial no processo da EPE (Lei n.º 46/86). No que toca aos objetivos da EPE, estes são apresentados no artigo 5.º da LBSE, sendo que a prossecução dos objetivos “far-se-á de acordo com conteúdos, métodos e técnicas apropriados, tendo em conta a articulação com o meio familiar.”, (Lei n.º 46/86, p.6).

No que concerne à educação escolar, mais concretamente o ensino básico, importa referir que este é universal, obrigatório e gratuito e a sua durabilidade é de nove anos (Lei n.º 46/86). Segundo a LBSE, “o ensino básico compreende três ciclos sequenciais, sendo o 1.º de quatro anos, o 2.º de dois anos e o 3.º de três anos”, (p.8). Dada a génese deste relatório, importa referenciar os termos associados ao 1.º CEB. Assim, neste ciclo o “ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas”, (Lei n.º 46/86, p.8).

Já a educação extraescolar, tem como finalidade “permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, em complemento da formação escolar ou em suprimento da sua carência.”, (Lei n.º 46/86, p.17). Assim, pretende-se que através deste tipo de educação haja a continuidade da ação educativa escolar.

Perante a análise explanada, há que evidenciar que no presente, a LBSE é o documento formal que estrutura e determina a organização do sistema educativo português, bem como os objetivos para cada ciclo de ensinos. Todavia, para além deste documento oficial, dá-se conta de outros que também procuram regular a prática e gestão educativa.

1.2.2 Educação Pré-Escolar em Portugal

Em 1997, surgiu a Lei-Quadro da EPE, Lei n.º 5/97, 10 de fevereiro, que apresenta a EPE como a primeira etapa escolar da vida da criança. Neste, também são definidos os objetivos gerais da EPE, o papel da família, da escola e do governo.

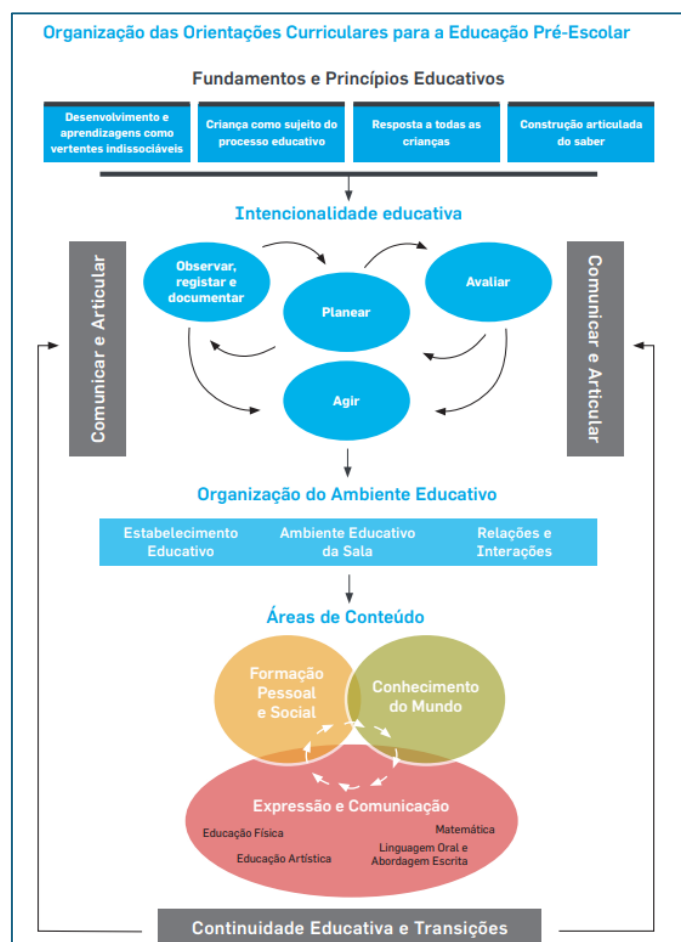
As orientações curriculares para esta valência educativa surgem do Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto, sendo que “decorrem de um debate amplamente participado que permitiu a sua progressiva reformulação”, (p.9377). Estas orientações “constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” e “são uma referência

comum para todos os educadores (...). Não são um programa, pois adotam uma perspectiva orientadora e não prescritiva das aprendizagens a realizar pelas crianças.”, (Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto, p. 9377). Anos mais tarde, surgiu a necessidade de ajustar e adaptar estas linhas curriculares, como tal foram homologadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) no Despacho n.º 9180/2016 – Diário da República n.º 137/2016, Série II de 19 de julho de 2016.

Note-se que as OCEPE (2016) objetivam um conjunto de princípios gerais pedagógicos e organizativos para o educador aplicar no processo educativo. Neste sentido, estas estão organizadas em três itens essenciais: Enquadramento Geral, Áreas de Conteúdo e, por fim, Continuidade Educativa e Transições. A organização referida é visível na figura 2.

Figura 2

Organização das OCEPE (2016)



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

Relativamente, ao primeiro capítulo, Enquadramento Geral, este é composto por três subtópicos: Fundamentos e princípios da pedagogia para a infância; Intencionalidade educativa – construir e gerir o currículo; e, Organização do ambiente educativo. Este

capítulo visa contextualizar as abordagens do desenvolvimento e aprendizagem infantil, realçando que o educar e o cuidar devem andar sempre de mãos dadas, alertando para o papel do educador e para a organização do ambiente educativo.

O segundo tópico das OCEPE, visa organizar o currículo desta valência. Para tal, está organizado em três subcapítulos, ou seja, em três áreas de conteúdo: a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo. Relativamente à Área de Formação Pessoal e Social, esta é uma área transversal, “porque, embora tenha uma intencionalidade e conteúdos próprios, está presente em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância.”, (Silva et al., 2016, p.33), uma vez que destaca quatro componentes: “Construção da identidade e da autoestima; Independência e autonomia; Consciência de si como aprendiz; Convivência democrática e cidadania.”, (Silva et al., 2016, p.34). Por sua vez, a Área de Expressão e Comunicação contém os domínios da Educação Física, da Educação Artística (artes visuais, teatro, música, dança), da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, da Matemática. Por último, a Área do Conhecimento do Mundo, enraíza-se na curiosidade natural e espontânea que as crianças possuem acerca do que as rodeia, deste modo, esta área pretende “aprofundar, relacionar e comunicar o que já conhece, bem como pelo contacto com novas situações que suscitam a sua curiosidade e o interesse por explorar, questionar, descobrir e compreender.”, (Silva et al., 2016, p.85).

A última parte deste documento refere-se à Continuidade Educativa e Transições, assim Silva et al., (2016), enfatiza as transições que a criança passa desde que começa a frequentar a creche ou jardim de infância. Para finalizar, estes autores defendem que o educador e a família devem “proporcionar, em cada fase as experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte.”, (p.97).

1.2.3 O 1.º Ciclo do Ensino Básico

No término da EPE, a criança inicia o seu percurso no 1.º CEB, sendo que esta transição marca o início da escolaridade obrigatória e faz, já, parte da Educação Escolar. O 1.º CEB é constituído por quatro anos, sendo de carácter universal, e é da responsabilidade de um único professor titular, podendo fazer coadjuvação com docentes das diversas áreas. Este ciclo de ensino conta com uma matriz curricular-base que engloba diversos conteúdos e competências como o Português, Estudo do Meio, Matemática,

Inglês, Educação Artística, Educação Física, Cidadania e Desenvolvimento Curricular, Apoio ao Estudo e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

No que toca aos princípios orientadores da organização e gestão curricular do 1.º CEB os documentos de referência estão explanados no Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho. Como tal, os documentos oficiais são:

- a) O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado através do Despacho n.º 6478/2017, 9 de julho; b) As Aprendizagens Essenciais, homologadas através dos despachos n.º 6944-A/2018, de 18 de julho, 8476-A/2018, de 31 de agosto, 7414/2020, de 17 de julho, e 7415/2020, de 17 de julho;
- c) A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania; d) Os perfis profissionais/referenciais de competência, quando aplicável. (p. 241-(3)).

Este despacho revoga também “os demais documentos curriculares relativos às disciplinas do ensino básico e do ensino secundário com aprendizagens essenciais definidas”, (p. 241-(3)).

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

O PASEO surge em 2017, sendo homologado no Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Este consiste num “perfil consentâneo com os desafios colocados pela sociedade contemporânea, para o qual devem convergir todas as aprendizagens, garantindo-se a intencionalidade educativa associada às diferentes opções de gestão do currículo.”, (Despacho n.º 6478/2017, p.15484). Deste modo, o PASEO é “como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem.”, (Martins et al., 2017, p.2).

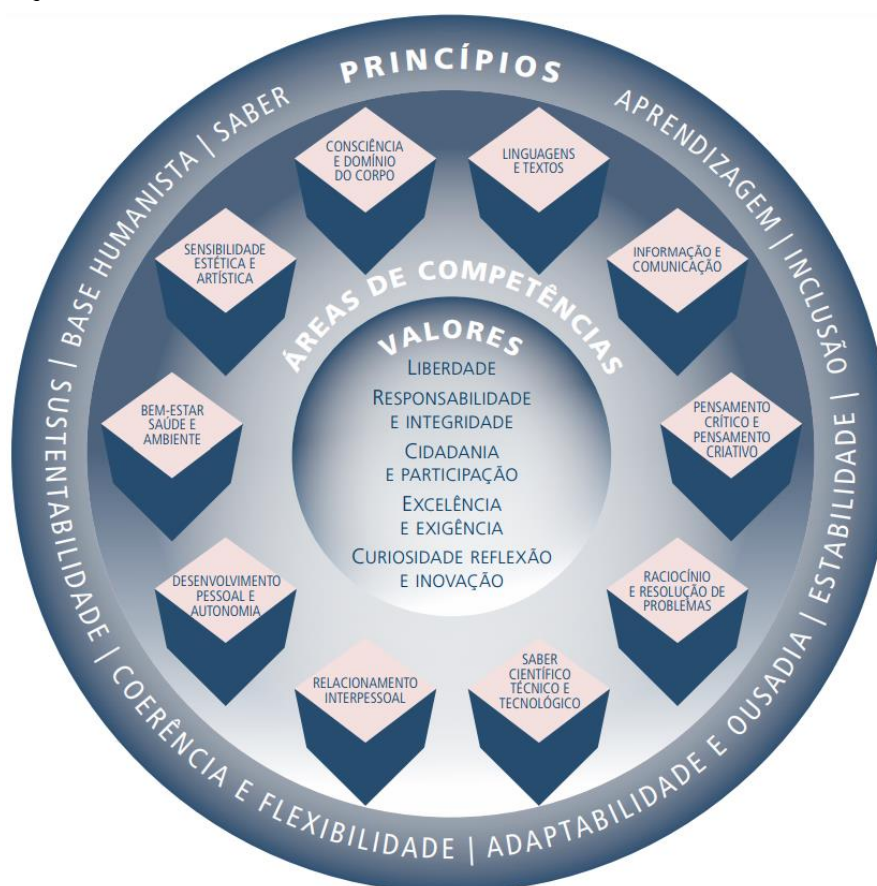
O perfil dos alunos remete para uma educação em que os alunos “constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista”, (Martins et al., 2017, p. 10). Nesta perspetiva, Trindade (2018), refere que o PASEO tem como objetivo primordial, “conferir sentido e regular o trabalho de formação a desenvolver nas escolas, para que este seja congruente com as exigências e os desafios pessoais e sociais dos estudantes no mundo e nas sociedades do século XXI.”, (p.14), visto que este documento propõe a “reabilitação dos conhecimentos como condição fundamental à afirmação da

Escola como espaço de desenvolvimento das competências cognitivas, metacognitivas, sociais e relacionais, tecnológicas e instrumentais, estéticas e éticas dos alunos.”, (Trindade, 2018, p. 18).

O PASEO está estruturado em quatro tópicos essenciais, sendo estes Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências (figura 3). Do ponto de vista de Cohen e Fradique (2018), os princípios “Justificam e dão sentido às ações relativas à gestão curricular”, (p.24), desenvolvidas na escola. Já a visão dos alunos parte do que os mesmos esperam da escola, enquanto cidadãos, à saída da escolaridade obrigatória (Cohen & Fradique, 2018). No que concerne aos valores, estes são “Entendidos como orientações segundo as quais determinadas crenças, comportamentos e ações são considerados adequados e desejáveis.”, (Cohen & Fradique, 2018, p. 25). Por fim, as Áreas de Competências agregam os “conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, capacitando os alunos a investir permanentemente, ao longo da vida.” (Cohen & Fradique, 2018, p.25).

Figura 3

Esquema conceitual do PASEO.



Fonte. Martins et al., (2017), p.11.

Atendendo ao apresentado na figura precedente, espera-se que os alunos ao fim de 12 anos de escolaridade obrigatória desenvolvam “ferramentas cognitivas, emocionais

e sociais que lhes permitam prosseguir, com sucesso, os estudos ou integrar o mercado de trabalho.”, (Cohen & Fradique, 2018, p.25), assumindo-se como cidadãos autónomos, críticos e responsáveis.

1.2.3.2 Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC)

Foi devido à necessidade urgente de encontrar respostas para os desafios e exigências do século XXI, que levou o ministério da Educação a apresentar o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), em 2017, no Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. O PAFC consiste num

projeto que conduz as escolas e os professores não só a assumirem decisões curriculares capazes de suscitar um trabalho de formação culturalmente significativo como, conseqüentemente, a investirem noutros modos de organizar espaços e tempos de trabalho, bem como a proporem um outro tipo de atividades e estratégias que estimulem a inteligência, a autonomia solidária e a participação dos seus alunos na gestão do quotidiano da sala de aula. (p.7).

Assim, o Despacho n.º 5908/2017, consagra a possibilidade de as escolas participarem no projeto, visto que este “define os princípios e regras orientadores da conceção, operacionalização e avaliação do currículo dos ensinos básico e secundário”, (p. 13881).

No ano letivo 2017/2018 o PAFC foi realizado em regime experimental, sendo que os destinatários eram turmas que estivessem a iniciar um ciclo de ensino, ou seja, 1.º, 5.º, 7.º e 10.º anos de escolaridade (Despacho n.º 5908/2017). Findo o período desta experiência pedagógica, foi homologado o Decreto-Lei n.º 55/2018, a 6 de julho, que objetiva o alargamento e institucionalização do PAFC (Cosme, 2018). Este D-L pretende transformar as escolas “em espaços culturalmente mais desafiantes e significativos, quer em espaços educacionalmente mais ambiciosos e influentes”, (Trindade, 2018, p.14).

Seguindo esta linha de pensamento, o Decreto-Lei n.º 55/2018 visa exprimir “um outro modo de conceber a relação entre o Ministério da Educação e as escolas”, (Trindade, 2018, p.15), deixando de prescrever ideais universais, para atribuir a cada escola a capacidade de flexibilizar o currículo consoante as particularidades do público-alvo, dos recursos e meios circundantes à instituição.

Assim, a autonomia e a flexibilidade curricular consiste na “faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, partindo das matrizes

curriculares-base, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes”, (Decreto-Lei n.º 55/2018, p. 2930), para alcançar as competências previstas no PASEO. A respeito disto, o D-L N.º 55/2018, alega que as escolas “podem gerir até 25%: a) Do total da carga horária por ano de escolaridade, no caso das matrizes com organização semanal; b) Do total da carga horária das componentes sociocultural e científica previstas para o ciclo de formação”, (p.2933).

Ao longo da minha PPIII, uma das opções curriculares utilizadas foi o Domínio de Autonomia Curricular (DAC). Como tal, em concordância com a equipa pedagógica da turma, planeou-se e operacionalizou-se momentos de aprendizagem interdisciplinares no DAC. Os DAC são “áreas de confluência de trabalho interdisciplinar e ou de articulação curricular, desenvolvidas a partir da matriz curricular-base de uma oferta educativa e formativa, tendo por referência os documentos curriculares, em resultado do exercício de autonomia e flexibilidade”, (Decreto-Lei n.º 55/2018, p. 2930). Na ótica de Cohen e Fradique (2018), os DAC “contrariam a dispersão disciplinar do currículo (...), promovendo o desenvolvimento de experiências educativas facilitadoras do desenvolvimento das competências constantes do PA.”, (p.35), com o intuito de capacitar e envolver os alunos na aquisição de novas competências e saberes.

Para concluir, referir que o Decreto-Lei n.º 55/2018 prevê uma abordagem curricular diferente, “a qual deixa de estar centrada exclusivamente nos conteúdos e nas temáticas das diferentes disciplinas para se definir, agora e também, em função de problemáticas que exigem a mobilização da informação que é trabalhada nestas mesmas disciplinas.”, (Trindade, 2018, p.17). Assim, o Decreto-Lei n.º 55/2018, tem como objetivo primordial descentralizar o ensino centrado na reprodução de conteúdos, para incidir numa educação mais envolvente.

1.2.3.3 Aprendizagens Essenciais (AE)

As AE são um documento curricular que se constitui como um referencial base às decisões tomadas na escola, (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho). Como tal, as AE correspondem a um

conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada componente do

currículo ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação. (Despacho n.º 6944-A/2018, p.19734- (2)).

Deste modo, as AE constituem “as orientações curriculares de base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem”, (Decreto-Lei n.º 55/2018, p. 2930).

Na perspetiva de Cohen e Fradique (2018), as AE permitem “libertar espaço curricular para a promoção do trabalho articulado entre as AE e as outras aprendizagens previstas nos demais documentos curriculares” (p.28); desenvolver temas através de projetos interdisciplinares; “mobilizar componentes locais do currículo, entre outras opções, no âmbito dos Domínios de Autonomia Curricular”, (Cohen & Fradique, 2018, p.28).

Os documentos oficiais designados de AE estão organizados por anos e disciplinas curriculares, sendo que cada uma contém “o racional específico de cada disciplina, bem como as ações estratégicas de ensino orientadas para o perfil dos alunos, visando o desenvolvimento das áreas de competências nele inscritas.”, (Despacho n.º 6944-A/2018, p. p.19734- (2)).

Referenciando Cohen e Fradique (2018), as AE objetivam “a consolidação das aprendizagens de forma efetiva; o desenvolvimento de competências que requerem mais tempo (...); a promoção de uma efetiva diferenciação pedagógica na sala de aula.”, (p.27). Neste sentido, este tipo de documento visa aproximar as aprendizagens da realidade dos alunos, desenvolvendo diversas competências e saberes de determinado ano/disciplina.

1.2.3.4 Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC)

Com a promulgação dos Decretos-Lei n.º 54/2018 e 55/2018, que incentivam a construção de uma escola mais inclusiva e democrática, o governo português aprovou a ENEC. Esta estratégia consiste num documento oficial de referência, que em concordância com o PASEO e as AE, “visa o desenvolvimento de competências para uma cultura de democracia e aprendizagens com impacto na atitude cívica individual, no relacionamento interpessoal e no relacionamento social e intercultural, através da componente de Cidadania e Desenvolvimento”, (Decreto-Lei n.º 55/2018, p. 2930). É evidente que, o papel da cidadania na educação

integra um conjunto de direitos e deveres que devem ser veiculados na formação das crianças e jovens portugueses de modo que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a

integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de valores e conceitos de cidadania nacional. (Despacho n.º 6173/2016, p.14676).

Esta componente do currículo constitui-se como “uma área de trabalho transversal, de articulação disciplinar, com abordagem de natureza interdisciplinar”, (Decreto-Lei n.º 55/2018, p.2934). De acordo com Cohen e Fradique (2018), esta área deverá assumir-se como um espaço curricular preferido para a “realização de aprendizagens através da participação plural e responsável de todos na construção de si como cidadãos e de sociedades mais justas e inclusivas, no quadro da democracia, do respeito pela diversidade e da defesa dos Direitos Humanos”, (p.29).

Como referido por Trindade e Cosme (2019), o aparecimento da componente de cidadania e desenvolvimento no currículo não aconteceu por acaso, pois “A cidadania é um compromisso indissociavelmente vinculado à Lei de Bases do Sistema Educativo”, (p.12). A operacionalização desta componente do currículo decorre sob três abordagens complementares: “natureza transdisciplinar no 1.º ciclo do ensino básico, disciplina autónoma no 2.º e no 3.º ciclos do ensino básico e componente do currículo desenvolvida transversalmente com o contributo de todas as disciplinas e componentes de formação no ensino secundário.”, (p.3). Para compreender a organização e operacionalização da Cidadania, atente-se à tabela seguinte:

Tabela 1

Organização em grupos das temáticas ligadas à cidadania

Grupos	Domínios
<p><u>1.º Grupo</u></p> <p>→ É o grupo dos temas obrigatórios para todos os níveis e ciclos de escolaridade que se caracterizam pela transversalidade e longitudinalidade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Direitos Humanos • Igualdade de Género • Interculturalidade • Desenvolvimento Sustentável • Educação ambiental • Saúde
<p><u>2.º Grupo</u></p> <p>→ É um grupo que inclui temas que deverão ser objeto de trabalho em, pelo menos, dois ciclos do Ensino Básico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sexualidade • <i>Média</i> • Instituições e participação democrática • Literacia financeira e educação para o consumo • Risco • Segurança rodoviária
<p><u>3.º Grupo</u></p> <p>→ É o grupo dos temas opcionais em qualquer ano de escolaridade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Empreendedorismo • Mundo do trabalho • Segurança, defesa e paz • Bem-estar animal • Voluntariado • Outros

Fonte. Trindade e Cosme, 2019, p.10

Partindo do explanado na tabela 1, dá-se conta da existência de três grupos que organizam os diferentes domínios para a Cidadania. A ENEC (2017) define o primeiro grupo de carácter obrigatório “para todos os níveis e ciclo de escolaridade (porque se trata de áreas transversais e longitudinais)”, (p.7). O segundo tem de ser explorado “pelo menos em dois ciclos de ensino básico”, (p.7), e o terceiro é de carácter opcional para qualquer ano ou ciclo de ensino.

1.2.4 O Panorama Regional

No que diz respeito ao panorama educacional da RAM, importa referir o Decreto-Lei n.º 11/2020/ M, de 29 de julho, que adapta os regimes presentes nos Decreto-Lei n.º 54 e n.º 55/2018. Este decreto legislativo, consiste num documento oficial que privilegia a diferenciação pedagógica e a flexibilização do currículo, sendo que a sua principal preocupação é dar resposta a todas as necessidades e interesses das crianças.

Com o Decreto-Lei n.º 11/2020/ M, objetiva-se a implementação de uma nova conceção organizacional do currículo, “tornando-a aliciante, inclusiva e motivadora”, (p.7). Neste seguimento de ideias, o mesmo decreto defende uma educação participativa e envolvente, “que aglutine a participação ativa e exigente de todos os intervenientes no desenvolvimento de ambientes de aprendizagem favoráveis à implementação de projetos próprios que valorizem as boas experiências e promovam práticas colaborativas”, (Decreto-Lei n.º 11/2020/ M, p.7). Como tal, defende-se que todos tenham um papel ativo na construção de novos saberes e competências, de modo a haver uma melhoria contínua no processo de ensino-aprendizagem. Este normativo defende, ainda, a autonomia organizacional e pedagógica das escolas da RAM.

Para findar, importa referir que os documentos oficiais explanados têm transformado a educação e o currículo, na medida em que privilegiam métodos que atendem às necessidades, curiosidades e interesses de todos os envolvidos.

1.3 O Professor e o Educador como Orientadores da Transformação Educacional

Educar exige paciência, persistência, dedicação, atenção, reflexão e amor. Como tal, a docência caracteriza-se por ser uma profissão multifacetada e complexa, para a qual não há nenhum manual de instruções. Nesta ótica, assume-se que o papel do docente varia consoante os avanços culturais, sociais, económicos e científicos.

Como estes avanços ocorrem num ritmo muito acelerado, os professores sentem a necessidade quase permanente, de ajustar os conteúdos que devem ser explorados atendendo ao grupo e à realidade que os rodeia (Morgado, 2003). Estas alterações acabam por pressionar o educador/professor para o ajuste dos conteúdos e do currículo (Morgado, 2003). Assim, o nosso sistema educativo, “solicita ao professor alguma elasticidade de processos e capacidade de adaptação”, (Morgado, 2003, p.116). Deste modo, Cohen e Fradique (2018) alegam que

os professores têm, necessariamente, de se reinventar para superarem, com sucesso, os novos desafios. Há que pensar e construir oportunidades para que (...) crianças sejam protagonistas do seu processo educativo, de modo a poderem incorporar os seus interesses e as suas necessidades no ambiente escolar (p. 1)

Neste sentido, o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto representa um marco importante para a definição de um perfil geral do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário. Neste sentido, o D-L referido é encarado como um referencial comum à atividade profissional dos docentes, estabelecendo um conjunto de competências, independentemente da área de saber ou do nível de ensino. Assim, o Decreto-Lei n.º 240/2001, contribui para a profissionalização dos docentes e objetiva uma melhoria progressiva na educação em Portugal.

Ulteriormente, foi homologado um decreto que aprovasse os perfis de desempenho específicos do educador de infância e do professor do ensino básico. Como tal, surge o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Este documento oficial integra dois anexos que visam caracterizar o perfil específico de um profissional de educação, quer seja na educação de infância, quer seja no 1.º CEB. Cada anexo do Decreto-Lei n.º 241/2001, possui a seguinte organização: I-Perfil do Educador de Infância/Professor; II- Conceção e desenvolvimento do currículo; III- Integração do currículo.

Relativamente ao anexo n.º 1, este refere-se à EPE. Este anexo estabelece que o educador de infância deve conceber e desenvolver o currículo “através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista a construção de aprendizagens integradas.”, (p.5572). O mesmo, explana como é que o educador deve organizar e gerir os diferentes materiais e espaços. Quanto à observação, planificação e avaliação, é esperado que o educador observe cada criança individualmente e em grupo, “com vista uma planificação de actividades e

projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem”, (p. 5573), avaliando cada criança numa ótica formativa. No que toca à integração do currículo de forma integrada, o Decreto-Lei n.º 241/2001, alega que é necessário o educador explorar as diferentes áreas de competência.

Quanto ao perfil do professor do 1.º CEB, é explanado que o docente é o responsável pela promoção e implementação do currículo e que deve adotar uma postura inclusiva, (Decreto-Lei n.º 241/2001). Além disso, o professor deve colaborar na construção do projeto curricular de escola, deve organizar, desenvolver e avaliar o processo de ensino-aprendizagem, valorizar os conhecimentos prévios, promover a autonomia dos alunos, estimular a participação e colaboração dos aprendentes, deve desenvolver e explorar temas ligados à cidadania, língua portuguesa, matemática, ciências sociais e da natureza e da educação física (Decreto-Lei n.º 241/2001).

Adicionalmente, espera-se que o professor não seja o ator principal do processo de aprendizagem, mas sim que seja o aluno o construtor do seu conhecimento. Deste modo, o docente assume-se como um mediador/orientador neste processo. O docente deve procurar ser crítico e reflexivo ao longo do processo de planeamento e implementação, com o intuito de melhorar a sua prática e, conseqüentemente, melhorar o desempenho dos aprendizes.

Para finalizar, o papel de um educador de infância e de um professor, vai muito além da supervisão dos aprendentes e da transmissão de saberes. O docente desempenha um papel fundamental para o desenvolvimento holístico das crianças, pois é o responsável por organizar e orientar o ambiente e as aprendizagens dos alunos.

Capítulo 2 | Princípios Teóricos Associados à Intervenção Pedagógica

“Qualquer professor minimamente experiente já aprendeu
que o melhor método é variar os métodos.”

(Rodrigo Travitkzi, 2008, citado por Silva & Lopes, 2015a, p. 53)

Neste capítulo serão abordados diversos princípios teóricos inerentes às minhas práticas pedagógicas relatadas na parte II deste relatório. Como tal, serão explanados nove subcapítulos alusivos a princípios teóricos e a estratégias utilizadas, que apesar de não serem estratégias perfeitas, pois essas não existem, são as que se revelaram mais eficazes para os grupos de crianças dos meus estágios.

Nesta linha de pensamento, Lopes e Silva (2010) defende que “O termo estratégia implica um plano de acção para conduzir o ensino em direcção a objectivos previamente fixados”, (p. 135). Assim, todas as estratégias de ensino implementadas ao longo das PP tiveram como base diversos objetivos que influenciavam o desempenho dos aprendentes. Assim, afirma-se que uma estratégia é o motor que determina a ação do docente, na exploração de um determinado conteúdo, como tal o professor deve atender às características dos alunos, visto que cada estudante é um ser único, o que pode resultar com um aluno pode ou não surtir o mesmo efeito com outro.

2.1 Planificar e Avaliar para o Sucesso Escolar

“Diz-me como avalias e dir-te-ei o que os teus alunos aprendem realmente
...e dir-te-ei a tua verdadeira conceção de aprendizagem.”

(Ketele, 1993, citado por Lopes & Silva, 2020)

2.1.1 O Papel Crucial da Planificação

Planificar, segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2008-2024), é “Desenvolver um plano”, que contenha objetivos específicos, ponto de partida/chegada e estratégias para alcançar o produto final. Como tal, os docentes encaram a planificação como uma forma de prever as estratégias, procedimentos e avaliação que devem utilizar para que os seus alunos atinjam determinadas competências e saberes (Zabalza, 1994).

A planificação é “um propósito, fim ou meta a alcançar que nos indica a direcção a seguir”, (Zabalza, 1994, p.48). O mesmo autor argumenta ainda que a planificação é “uma previsão a respeito do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia

de procedimento que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das actividades e, de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo”, (p. 48).

As escolhas e decisões do professor durante o processo de planificação e implementação, irá afetar o processo de ensino-aprendizagem do seu grupo de alunos, pois essas decisões “determinam o clima da sala de aula, os tipos de agrupamentos em que os alunos trabalham e as estratégias e actividades de aprendizagem em que se envolvem.”, (Silva & Lopes, 2015a, p.3). Assim, dada a importância do planeamento, é fundamental que o docente, o faça com alguma antecedência, utilizando uma gestão flexível do plano. Para além disso, é importante que partilhe os seus objetivos com os aprendentes, visto que ao envolver os alunos no processo de planificação, o professor cria um ambiente mais colaborativo e motivador, que trará, certamente, melhores resultados.

O foco principal da planificação são os alunos, os seus interesses, curiosidades, dificuldades e capacidades. Por isso, o plano de aula deve se adaptar às necessidades do grupo e às situações inesperadas que possam surgir no momento de implementação. Neste sentido, a execução de uma planificação exige ao professor uma maior compreensão e reflexão sobre as suas expectativas e escolhas acerca das estratégias a utilizar para atingir determinado objetivo. Ao longo do processo de planeamento o docente deve ter conta o seu público-alvo, conteúdo/objetivos a desenvolver, o tempo e as estratégias/actividades. Assim sendo, Lusignan e Goupil (1993), citado por Silva e Lopes (2015a) alega que “a planificação ocupa um lugar essencial no ensino, dado que permite ao professor estabelecer a relação entre o programa da sua disciplina e os alunos”, (p.3).

De acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018, o planeamento curricular “é suportado pelo conhecimento específico da comunidade em que a escola se insere, tendo como finalidade a adequação e contextualização do currículo ao projeto educativo da escola e às características dos alunos.”, (artigo 18.º, p.2934). Deste modo, determina-se que o planeamento curricular necessita de vários instrumentos, como o Projeto Educativo de Escola (PEE), que inclui opções curriculares contextualizadas, o Plano Curricular de Grupo, que tem como objetivo operacionalizar o PEE, e outros instrumentos curriculares (Cohen & Fradique, 2018). Importa ainda salientar que estes instrumentos devem ser sintéticos, flexíveis e dinâmicos, no sentido de “traduzir uma visão interdisciplinar do currículo”, (Decreto-Lei n.º 55/2018, artigo 20.º, p.2935).

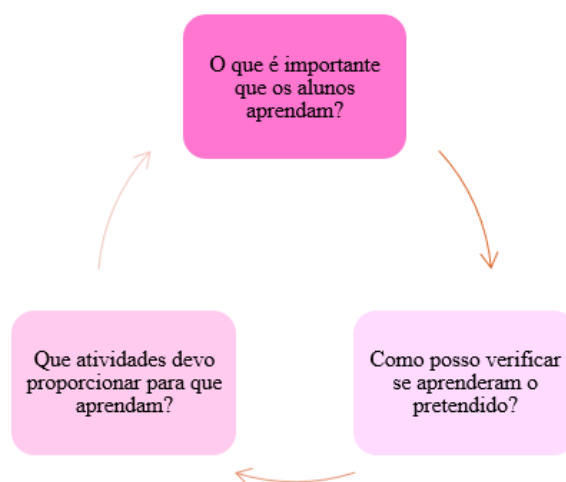
Conforme o Decreto-Lei n.º 241/2001, o educador deve observar cada criança, com o objetivo de planificar e criar projetos que sejam apropriados às suas características e necessidades individuais e grupais. Assim, este decreto defende que a planificação deve

ter em conta “o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, os conhecimentos e as competências de que as crianças são portadoras.” (p. 5573).

A planificação passa por um conjunto de etapas e questões para que a mesma fique bem elaborada e corresponda ao solicitado nos decretos referidos anteriormente. Na figura 4 apresentam-se três questões fundamentais para guiar o processo de planeamento.

Figura 4

Questões fundamentais para o processo de planificação.



Fonte. Silva e Lopes, 2015a.

As respostas às questões explanadas na figura anterior implicam selecionar objetivos, atividades, métodos e estratégias, que faça corresponder com os objetivos pretendidos. Implica, ainda, decidir o método de avaliação e criar atividades âncora que permitam dar uma resposta imediata no ato de implementação, caso algo não ocorra como o esperado (Silva & Lopes, 2015a).

Em suma, a planificação é um instrumento regulador das práticas pedagógicas, como tal, esta ferramenta deve ser contextualizada. Além disso, deve, ainda, ser simples, objetiva e exequível. Acrescentar, também, que o processo de planificação é cíclico, pois após a construção e implementação do plano, o docente tem de refletir e proceder com a reformulação do mesmo.

2.1.2 Para Além de Classificar: O Papel Transformador da Avaliação na Educação

No parecer de Lopes e Silva (2020) “A avaliação está (...) no coração de toda a aprendizagem.”, (p.VII) e deve ser utilizada como uma ferramenta de aprendizagem, que identifica potencialidades e fragilidades na aquisição de conteúdos por parte dos

educandos. A respeito disso, Cardona et al., (2021) alega que “não há educação sem avaliação” sendo que a sua “função é (...) apoiar o desenvolvimento da educação, do currículo e das aprendizagens.”, (p.14). Assim, o mesmo, considera que avaliar é uma prática imprescindível ao ato educativo, mas que deve ser flexível e centrada no processo de aprendizagem.

A palavra avaliação, tal como outras palavras, “possui múltiplos significados que dependem das diferentes perspectivas e contextos a partir dos quais se aborda o termo” (Lopes & Silva, 2020, p. 1). Neste sentido, Silva et al., (2016), refere que avaliar “consiste em comparar cada uma consigo própria para situar a evolução da sua aprendizagem ao longo do tempo”, (p.15). Por outro lado, Valadares e Graça (1998) defende que a avaliação é “um processo sistemático e planejado de recolha de informação destinada a formular juízos de valor com base nos quais se tomam várias decisões” (p.45).

Nesta tentativa de compreender a avaliação, Valadares e Graça (1998) caracteriza-a como “um processo contínuo, sistemático, subjetivo e prescritivo” que “depende dos objetivos e do contexto em que decorre.” (p. 46). Os mesmos, destacam que a avaliação é multiforme, pois pode ser realizada de diversas formas, consoante a finalidade que o docente tenha. Importa sublinhar que a avaliação não deve ser pontual, mas sim um processo evolutivo que acompanha o aluno na aprendizagem de saberes. A mesma, deve motivar e guiar o processo de ensino-aprendizagem, de modo a ser encarada como uma aliada, e não como um instrumento de punição e/ou rotulagem.

No parecer de Lopes e Silva (2020), a avaliação inclui termos e significados, como “verificar, interpretar, medir, entender, aprender, comparar, emitir juízos de valor, julgar, compreender, apreciar, etc”, (p. 1), sendo que estas palavras nos remetem para duas intencionalidades diferentes no ato de avaliar, sendo estas a de classificar (atribui uma nota) e a de compreender (reflete para melhorar a ação).

Apesar de revogado, o Despacho normativo nº6/2010, de 19 de fevereiro, anexo II, dá conta e define com excelência a existência de três tipos de avaliação: a diagnóstica, a formativa e a sumativa. A avaliação diagnóstica realiza-se no início da aprendizagem e visa recolher os conhecimentos prévios dos alunos. Este tipo de avaliação “conduz à adoção de estratégias de diferenciação pedagógica e contribui para elaborar, adequar e reformular o projeto curricular de turma, facilitando a integração escolar do aluno” (Despacho normativo nº6/2010, p. 7464). Já a avaliação formativa, ocorre ao longo da aprendizagem e “fornece (...) informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências, de modo a permitir rever e melhorar os processos de trabalho.”, (Despacho

normativo nº6/2010, p. 7464). Na ótica de Silva e Lopes (2010), a avaliação formativa é considerada um “dos componentes do processo de ensino-aprendizagem com maior efeito na melhoria do rendimento escolar dos alunos.”, (p.1). Este autor, alega também, que “A sua utilização possibilita ao professor *feedback* para adequar o ensino às necessidades reais de aprendizagem dos alunos e a estes possibilita-lhes *feedback* para melhorarem a sua aprendizagem”, (p.1). Por fim, a avaliação sumativa, que ocorre, geralmente, no término das aprendizagens, “consiste na formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno e das competências definidas por cada disciplina e área curricular.”, (Despacho normativo n.º 6/2010, p. 7464).

Com o conhecimento que mais importante do que o resultado, é a evolução do educando, procurei ao longo das minhas PP recorrer a avaliação formativa para refletir e adequar a minha prática consoante o nível de aprendizagem dos alunos, dando oportunidade de os mesmos melhorarem os seus conhecimentos e competências. Na EPE recorri, maioritariamente, à observação e às conversas informais com as crianças, com o intuito de compreender os efeitos das estratégias utilizadas e ter consciência das dificuldades e facilidades do grupo. Já no 1.º CEB, para além dos diálogos, realizou-se grelhas de avaliação/observação e recorreu-se, regularmente, às Técnicas de Avaliação Formativa (TAF) explanadas no livro “50 Técnicas de Avaliação Formativa” de José Lopes e Helena Silva.

Em síntese, acredita-se que através de uma avaliação bem estruturada e utilizada de forma responsável, podemos garantir que todos os estudantes possam alcançar o conhecimento e se tornarem cidadãos conscientes e preparados para os desafios da sociedade globalizada em que estamos inseridos.

2.2 O Papel Vital do Envolvimento Ativo e da Autonomia dos Alunos na Aquisição de Competências

Existem diversas opções pedagógicas que os educadores/professores podem adotar ao longo da sua prática, para colocar o aluno como protagonista do processo de ensino-aprendizagem, promovendo o envolvimento ativo e a autonomia das crianças. A escolha de metodologias centradas nos alunos implicam atribuir ao professor o papel de observador atento, mediador e orientador em todo o processo de aprendizagem. Na ótica de Lopes (2014), os princípios inerentes às metodologias ativas, pressupõem ao aprendiz o “desenvolvimento de atitudes, valores e competências e, acima de tudo, que preparem

os alunos para os desafios do mercado de trabalho atual e para o exercício pleno da cidadania.”, (p. 23).

Ligado à necessidade de promover uma aprendizagem ativa e integrada ao pensamento e necessidades dos aprendentes, surge como alicerce do processo de aprendizagem, a teoria construtivista, que vigora pelo interesse, motivação e vontade do aprendiz. Neste sentido, Jean Piaget e Lev Vygotsky propõem uma concepção educacional construtivista que pretende atribuir um papel ativo ao aprendiz. Esta teoria afirma ser possível a construção do conhecimento por parte do aluno, colocando de parte os pressupostos que os professores são os detentores do conhecimento.

Deste modo, salienta-se que os ambientes de aprendizagem construtivistas assentam na ideia de que “o conhecimento é construído activamente pelos aprendizes, e que educar consiste em proporcionar-lhes oportunidades de se ocuparem em actividades criativas que alimentem aquele processo de construção de conhecimento.” (Fino, 2004, p. 3). Para tal, defende-se que os alunos aprendem melhor quando os professores lhes proporcionam oportunidades de construir o seu saber, ao invés de arranjar estratégias de instrução/transmissão que pensam ser “perfeitas”.

No parecer de Nunes (1990), o construtivismo “é uma teoria sobre a origem do conhecimento”, (p.22), onde os saberes não são transmitidos pelo professor, mas sim construídos pelos aprendizes através da sua interação com o meio envolvente, objetos, colegas e professores. Esta teoria atende aos conhecimentos prévios de cada aluno, de forma que o docente os tenha em conta nos seus planos de aula. Assim, este tipo de pedagogia “requer a construção de dispositivos pedagógicos que visem a concepção de estratégias de aprendizagem que desenvolvam no aluno a capacidade de aprender a aprender”, (Lopes, 2014, p.23).

Numa ótica construtivista, espera-se que para além de uma atitude ativa, os alunos sejam desafiados e colocados à prova pelo professor, recorrendo a questões e problemas reais. Ao solucionar estas questões/problemas os aprendentes sentem-se integrados na sociedade e capazes de construir o seu conhecimento (Valadares & Moreira, 2009). Como tal, os construtivistas entendem que o papel ativo do aluno é fundamental para a promoção de aprendizagens significativas, ricas e integradas, visto que é o aluno quem procura investigar e saber mais.

Em suma, deve assumir-se na educação uma perspectiva construtivista na medida em que esta estimula e desenvolve no aluno a sua capacidade de resolução de problemas, criticidade e autonomia. Para além disso, atribui ao indivíduo um papel mais interventivo

e ativo na construção de saber, conduzindo a aprendizagens mais significativas e integradoras.

2.3 Para Além das Paredes da Sala – A Importância do Espaço Exterior no Desenvolvimento de Competências

“(…) o lado de fora da sala pode ser uma sala de aulas incrível, onde aprender inclui movimento, pesquisa e interação.”

(Neto, 2020, p.140)

Atualmente, vivemos numa sociedade globalizada, onde os adultos impõem agendas rígidas às crianças e onde não se valoriza os espaços exteriores. As causas para esta privação do espaço natural é marcada pela utilização excessiva dos ecrãs, pela falta de tempo que os pais e educadores dizem ter e pela superproteção e medo constante que os adultos têm de as crianças magoarem-se. No entanto, esquecem-se que a criança saudável é aquela que explora, brinca e “tem os joelhos esfolados”, (Neto, 2020, p. 59).

Note-se que a infância é um período crucial para o desenvolvimento físico-motor, cognitivo, emocional e social das crianças e que é através da brincadeira livre, da exploração do mundo natural e da interação com outros indivíduos que estas aprendem a ser independentes, criativas e sociáveis. Nesta ótica, Neto (2020) defende que precisamos de dar liberdade às crianças para estas “adquirirem maior literacia motora e lúdica (...); terem oportunidade de correr riscos (...); terem o contacto com a natureza (...)”, (pp. 35 e 36) pois, assim, combatemos o sedentarismo e eliminamos a falta de autonomia e mobilidade existente nas crianças de hoje.

Na organização do tempo educativo, Neto (2020) afirma que “É fundamental criar um equilíbrio entre o trabalho realizado em espaços interiores e exteriores da escola” (p. 162). Sendo que, o tempo educativo no espaço exterior não pode ser usado só como recreio, nem tão pouco deve ser limitado só por regras impostas pelos adultos. Deste modo, o exterior não pode, nem deve ser uma prisão, em que o objetivo é as crianças descansarem das atividades executadas nas salas, precisamos de encarar este espaço como um lugar de aprendizagens ricas e completas, pois “A escola não é só a sala de aula” (Neto, 2020, p.125).

Na verdade, existem inúmeros benefícios para a utilização dos espaços verdes, sendo estes muito significativos para o correto desenvolvimento e crescimento da criança. Conforme Neto (2020) defende, estes benefícios estão relacionados com a

alteração dos níveis de atividade física; promoção da capacidade atencional; desenvolvimento da capacidade executiva e de autorregulação; desenvolvimento de habilidades cognitivas; redução dos sintomas de déficit de atenção; desenvolvimento de habilidades motoras; redução do stresse; estimulação diversificada de formas de brincar; redução do risco de miopia; melhoramento do sistema imunitário e proteção contra alergias. (p.135)

Para além destes, crê-se que o espaço exterior sirva de motivação para a aquisição de novos saberes. É também recorrendo ao exterior que a criança estimula a sua curiosidade, autonomia, criatividade, capacidade de tomar decisões e resolver problemas. A nível físico, em concordância com Bento e Portugal (2016), as crianças adquirem uma maior noção do seu corpo e do espaço, desenvolvem a motricidade fina e a coordenação “olho-mão”, por meios de corridas, saltos, rodopios, atividades de trepar, de escorregar e balancear, entre outros. Atendendo ao explanado, o educador deve “(...) garantir que as crianças têm acesso a experiências de descoberta e aprendizagem no exterior em que lhes é dada a possibilidade de decidir o que fazer, com quem e de que forma.” (Bilton, Bento & Dias, 2017, p. 17).

Embora seja reconhecida a importância do espaço exterior, alguns educadores demonstram relutância em utilizá-los. Essa hesitação pode ocorrer devido a vários fatores, como a pressão por cumprir as rotinas diárias, a dificuldade em flexibilizar os horários e os grupos, a repulsa em lidar com o risco e a sujidade e/ou devido à falta de espaços e apoio institucional.

Ao longo das minhas práticas procurei estabelecer uma ponte entre o interior e o exterior. Neste sentido, na PPI, nem sempre foi possível dinamizar dinâmicas no exterior, visto que apesar de a instituição oferecer bons espaços exteriores, havia alguma resistência em explorá-los. O mesmo ocorreu na PPII, sendo que com pouca ou nenhuma frequência recorriamos a estes espaços. Já na PPIII acedia-se a este espaço com muita facilidade, pois era um espaço muito acarinhado, tanto pelos alunos como pela professora cooperante. Deste modo, utilizou-se o exterior algumas vezes, até mesmo quando não estava planificado, para explorar ou realizar dinâmicas fora das paredes da sala, servindo muitas vezes como fator motivacional.

Para findar este subtópico, dizer que as crianças que não usufruem do espaço exterior, que não brincam, saltam, correm, caem, entre outros, são crianças que terão

efeitos negativos na sua saúde e no seu desenvolvimento pessoal e social. Como tal, libertar as crianças é uma responsabilidade de todos nós, pais, educadores, e sociedade em geral. Ao criarmos um ambiente mais propício à brincadeira, à exploração e à aprendizagem, podemos garantir que as crianças tenham a oportunidade de se desenvolverem de forma saudável e feliz, tornando-se adultos responsáveis para uma sociedade mais justa e sustentável.

2.4 Relevância de uma Relação Positiva entre a Escola, a Família e a Comunidade

“(…) uma boa relação entre a família e a escola deve estar presente em qualquer trabalho educativo que tenha como principal alvo, o aluno.”

(Souza, 2009, p. 8)

2.4.1 Envolvimento dos Pais no Processo de Aprendizagem das Crianças

O envolvimento dos pais no processo de ensino-aprendizagem das crianças é fundamental para o seu desenvolvimento holístico, pois a família é o primeiro e mais importante contexto educativo da vida de uma criança, e os pais ¹desempenham um papel crucial na criação de um ambiente propício à aprendizagem.

A relação dos pais com a escola pode surgir de diversas formas como a participação destes nas atividades da sala, o diálogo com o educador e pais de outras crianças, do diálogo com as crianças sobre o trabalho realizado na escola, entre outros. Neste sentido, o envolvimento parental é interpretado, na visão de Grolnick e Slowiaczek (1994), referido por Mata e Pedro (2021), como “um conjunto de comportamentos e atitudes dos pais, através dos quais estes mobilizam e disponibilizam aos filhos recursos educativos” (p. 12).

É inegável que a família constitui o alicerce fundamental na educação da criança, visto que é a primeira responsável pela sua educação. Todavia, a escola assume um papel igualmente importante no seu desenvolvimento, daí ser fundamental haver uma parceria de qualidade entre estas duas identidades (Leite & Alves, 2005). A cooperação entre a escola e a família, cria um ambiente de aprendizagem mais rico e estimulante,

¹ Em caso de a criança não estar aos cuidados dos pais, entende-se por “pais”, os cuidadores das crianças.

contribuindo desta forma para o desenvolvimento integral do indivíduo. A relação entre estas duas potências promove o bem-estar social, emocional e psicológico da criança.

A participação dos pais na vida escolar é vantajosa para os demais envolvidos (pais, professores e crianças). No que concerne às vantagens para as crianças, segundo Mata e Pedro (2021), os filhos ganham “mais proximidade dos pais (...)”, (p. 75) havendo uma “maior valorização do contributo dos pais”, (p.75). Esta cooperação melhora, também, a articulação dos saberes e competências, permite a descoberta de novos conteúdos e desenvolve a autonomia e a responsabilidade dos educandos. Para os pais esta articulação é vantajosa, porque os faz compreender e valorizar o papel do educador, criar um vínculo com o docente, realizar troca de ideias/atividades, compreender o projeto curricular, ganhar maior facilidade em dar continuidade às aprendizagens da escola e criar uma melhor relação com o seu filho (Mata & Pedro, 2021). Por fim, para os docentes esta cooperação é benéfica, uma vez que permite ao profissional conhecer o meio familiar do grupo, ganhar um leque de recursos diversificados e sentir-se mais realizado profissionalmente (Mata & Pedro, 2021).

Reconhecendo a importância da ligação família-escola, a legislação portuguesa estabelece diretrizes para que o docente promova uma educação integrada no âmbito das diferentes dimensões da escola. A respeito disto, o Decreto-Lei 240/2001, esclarece que o docente deve colaborar com todos os intervenientes, estabelecendo relações cordiais de respeito mútuo entre comunidade educativa, família e demais comunidade social.

Para terminar, referir que esta relação de cooperação exige “vontade, tempo, perseverança”, porém “é uma das condições essenciais para que os processos de aprendizagem sejam mais ricos e melhores os resultados dos alunos.”, (Leite & Alves, 2005, p. 6). Nesta senda, importa salientar que ao longo das minhas PP nem sempre foi possível esta relação com a família. No entanto, este vínculo foi muito forte na PPI, pois ao longo da realização do projeto de investigação-ação contou-se com a participação e contribuição das famílias.

2.4.2 Prestígio do Trabalho com a Comunidade

Para alcançar a excelência no ato educativo, o espaço escolar posiciona-se como um ponto de encontro, mais do que um mero ambiente de ensino. Como tal, a escola conta com uma cooperação “de esforços entre os profissionais da educação, os serviços da comunidade, as famílias e as entidades locais” (Mata & Pedro, 2021, p.10), que trabalham com um propósito comum, o desenvolvimento holístico da criança. Esta sinergia entre os

meios sociais e educacionais, contribuem para a construção de diversos pilares essenciais como a ampliação de recursos, a partilha de responsabilidades e a ligação a vivências reais e contextualizadas (Mata & Pedro, 2021).

A escola ao abraçar esta visão colaborativa com a comunidade torna o seu trabalho educativo mais rico, abrangente e integrado. Por isso, considera-se que é imprescindível que todos participem nos processos educativos, “fazendo confluír os saberes multifacetados que fazem parte do património pessoal de cada um” (Lemos, 2015, citado por Mata & Pedro, 2021, p.10).

Esta relação da escola à comunidade e meio envolvente “permite detetar uma multiplicidade de saberes que se pode tornar parte do projeto educativo de cada instituição de ensino, na perspetiva de uma «comunidade de aprendizagem» (conhecer e participar em experiências com artistas, jardineiros, cozinheiros, padeiros, polícias, etc.)” (Neto, 2020, p.159). Esta ligação permite o desenvolvimento cognitivo e social da criança, resultante da interação da mesma com o meio físico e social em que está inserida.

O educador/professor deve estabelecer ligações próximas com os outros meios educativos (social e familiar), acreditando nas potencialidades destes ambientes para o sucesso do indivíduo. Assim, conforme o D-L 240/2001, o docente deve valorizar “a escola enquanto pólo de desenvolvimento social e cultural, cooperando com outras instituições da comunidade e participando nos seus projetos.” (p. 5571).

Em suma, “Dever-se-á ampliar o entendimento do espaço escolar, considerando que os espaços livres e equipamentos públicos ou privados (extramuros da escola) da cidade podem constituir-se como territórios educativos.”, (p.159), tal como reflete Neto (2020). Como tal, ao longo da PPI e PPIII realizou-se trabalhos com a comunidade, de modo a promover saberes e competências integradas, desenvolvendo nas crianças momentos de aprendizagem interessantes.

2.5 A Eficiência do Trabalho Cooperativo

“A cooperação é a convicção plena de que ninguém pode chegar
à meta se não chegarem todos.”

(Virginia Burden, citado por Lopes e Silva, 2010, p. 142)

Muitas vezes confunde-se aprendizagem cooperativa com colaborativa, que apesar de numa primeira instância parecerem idênticas, não o são. Assim, após várias leituras e pesquisas considerou-se pertinente apresentar estes dois conceitos de forma a compreendê-los.

A respeito da aprendizagem cooperativa, Pereira (2018) complementa que a cooperação ocorre quando os alunos dividem tarefas entre si, ficando cada um responsável por uma porção da tarefa. Por outro lado, a aprendizagem colaborativa, “é um processo educativo em que grupos de alunos trabalham em conjunto tendo em vista uma finalidade comum”, (Pereira, 2018, p.16). Deste modo, Pamitz (1996), citado por Freitas e Freitas (2003), afirma que “[c]olaboração é uma filosofia de interação e estilo de vida pessoal, enquanto cooperação é uma estrutura de interações desenhada com o fim de facilitar o cumprimento de um objectivo ou de um produto final.” (p. 22). Após esta breve contextualização, importa referir que ao longo deste subtópico será explorada a aprendizagem cooperativa, pois esta foi implementada diversas vezes ao longo das minhas PP.

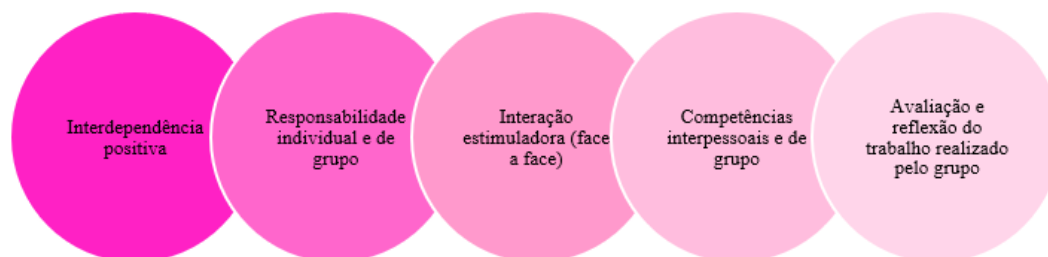
A aprendizagem cooperativa é um método de ensino que consiste “na utilização de pequenos grupos estruturados de tal forma que os alunos trabalhem em conjunto para maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos colegas”, (Lopes & Silva, 2010, p. 142), sendo que cada elemento do grupo procura, não só aprender, como também ajudar os colegas a chegarem ao conhecimento. Assim, entende-se que cooperar “é trabalhar com outra ou outras pessoas”, (Silva, Lopes & Moreira, 2018, p. 15).

A aprendizagem cooperativa é uma estratégia de ensino que “assenta na responsabilidade individual, elemento que torna a contribuição de cada criança necessária para o bom desempenho do grupo.”, (Lopes & Silva, 2009b, p.6), ou seja todos os elementos do grupo são chamados a participar ativamente na tarefa, pois, caso contrário, o grupo não será bem-sucedido. Como tal, Lopes e Silva (2009b), esta interdependência positiva é “o núcleo central da aprendizagem cooperativa.”, (p.6). Neste sentido, é fundamental entender que este método de ensino não se resume apenas à realização de trabalhos em grupo, pois o sucesso do grupo depende do esforço coletivo.

Nesta ordem de ideias Lopes e Silva (2009b), defende que “cooperar é mais do que estar fisicamente perto dos colegas a discutir a matéria uns com os outros, ajudarem-se, ou partilharem materiais”, (p. 14). Desta forma, sublinha-se que para um grupo realizar trabalho cooperativo é necessário que este contenha as cinco características imprescindíveis apresentadas na figura 5.

Figura 5

Caraterísticas necessárias para um grupo cooperativo.



Nota. Adaptado de Moreira (2019).

Tal como todos sabemos, o ser humano nasce com uma capacidade inata para interagir socialmente. Este fator, faz com que os resultados da aprendizagem cooperativa sejam mais positivos, do que quando se investiga e/ou se aprende sozinho. Isto acontece porque, segundo Silva, Lopes e Moreira (2018) “A dopamina, um mero transmissor libertado pelo cérebro e que é responsável pela atenção, pelo armazenamento da informação na memória e pela compreensão bem como pelo funcionamento executivo, aumenta quando trabalhamos em grupos cooperativos”, (p. XIII). Assim, a aprendizagem cooperativa acarreta com inúmeras potencialidades e fragilidades, que afetam os alunos e o seu desempenho escolar, tal como em todos os métodos e estratégias de ensino.

Quanto às fragilidades desta estratégia, normalmente, estão relacionadas com o processo de aprendizagem dos alunos, como a valorização do processo em detrimento da aprendizagem propriamente dita, ou seja, “o fazer depressa e o acabar a tarefa sobrepõem-se à reflexão e à aprendizagem”, (Lopes & Silva, 2009a, p. 52). Mudar a dependência do professor, para a dependência do líder do grupo, torna a aprendizagem “igualmente passiva e o que é aprendido pode não ser correto”, (Lopes & Silva, 2009a, p. 52); existência de estatutos, como o de líder dentro do grupo, alguns alunos não realizarem as tarefas, entre outros. No que toca às potencialidades, segundo Lopes e Silva (2009a), estas podem ser agrupadas em quatro categorias: sociais, psicológicas, académicas e avaliativas, que estão presentes na tabela 2.

Tabela 2*Potencialidades da Aprendizagem Cooperativa.*

Potencialidades da Aprendizagem Cooperativa	
<u>Sociais</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento das relações interpessoais. • Sistema de apoio social mais forte. • Os alunos praticam a modelagem social e vivenciam os papéis relacionados com o trabalho. • Fomenta o espírito de equipa e a abordagem da equipa para a resolução de problemas ao mesmo tempo que mantém a responsabilidade individual. • Fomenta a prática do desenvolvimento de competências de liderança. • Faz com que o professor deixe de ser o centro do processo de ensino para se tornarem facilitadores da aprendizagem, permitindo desenvolver uma aprendizagem centrada no aluno.
<u>Psicológicas</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento da autoestima. • Maior satisfação do aluno na aprendizagem de novos conteúdos. • A ansiedade na sala de aula e nos testes de avaliação é reduzida. • Existe uma melhor relação entre o professor e o aluno.
<u>Académicas</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolve competências de pensamento superior. • Estimula o pensamento crítico e criativo. • Desenvolve a comunicação oral dos alunos. • Fomenta as competências metacognitivas dos alunos. • Cria um ambiente de aprendizagem ativo, envolvente e investigativo. • Promove aprendizagens significativas. • Faz com que os alunos deixem de considerar os professores como as únicas fontes de conhecimento e saberes. • Melhora o rendimento escolar dos alunos e a assiduidade às aulas. • Os alunos apresentam menos problemas disciplinares. • Enquadra-se na abordagem construtivista do processo de ensino-aprendizagem.
<u>Avaliativas</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Proporciona formas de avaliação alternativas. • Dá feedback imediato ao aluno e ao professor sobre a eficácia de cada turma, a partir da observação do trabalho individual e em grupo. • Facilita a supervisão do desempenho dos alunos.

Nota. Adaptado de Lopes e Silva (2009a).

Para além das potencialidades referidas anteriormente, pode-se enunciar que no PASEO o trabalho cooperativo surge evidenciado em pelo menos duas áreas de competências denominadas de “Relacionamento Interpessoal” e o “Desenvolvimento Pessoal e da Autonomia”, (Martins et al., 2017, p.11).

Em suma, embora a aprendizagem seja um processo singular, esta é influenciada pela multiplicidade de fatores externos, entre os quais a interação social e interpessoal (Lopes & Silva, 2010). Assim, conclui-se que “em grupo, os alunos são mais capazes de realizar as tarefas de aprendizagem e aprender com os próprios erros”, (Lopes & Silva, 2010, p. 145), pois cooperar está na base das relações humanas.

2.6 A Tecnologia é Sinónimo de Inovação?

Com a Revolução digital, na segunda metade do século XX, houve uma clara expansão do conhecimento a todos os níveis, o que proporcionou novos desafios à escola dos dias de hoje. Nesse momento, a escola tinha como objetivo preparar os alunos para empregos que ainda não tinham sido devidamente explorados e preparar os mesmos para a chegada de tecnologias ainda não inventadas (Pereira, 2018).

Com base em Sousa e Fino (2008), e tendo em conta a perspetiva de Khun (1962), este acontecimento exigiu que houvesse um “salto”, e que se quebrasse a ligação com o paradigma educacional anterior (paradigma fabril, defendido por Toffler). Neste novo paradigma pretendia-se que o aluno estivesse no centro, sendo ele próprio o construtor do seu conhecimento, recorrendo ao computador (Teoria Construcionista), em que se defende um máximo de aprendizagem com o mínimo de ensino. Em conformidade com Sousa e Fino (2008), o papel do aluno deve ser mais interventivo e o do professor mais mediador e orientador, sendo um facilitador da aprendizagem.

Para compreender a questão colocada, importa contextualizar os dois conceitos envolvidos, Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) e o conceito de Inovação Pedagógica. Em traços gerais, as TIC são recursos tecnológicos que visam a partilha e o armazenamento de dados, além disso, facilitam a comunicação entre indivíduos. Contudo, segundo Pereira (2018), as TIC “não são apenas meros instrumentos que possibilitam a emissão/receção de conteúdos.”, (p.4). As TIC surgiram nas escolas por volta da década de 60 e têm como fundamento a facilitar o acesso à informação desconhecida, quer seja atual ou antiga (Pereira, 2018), com o intuito de o aluno construir aprendizagens sólidas e significativas. Já a inovação pedagógica, segundo Fino (2008) “implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais.”, (p.1). Assim, Fino (2008) explica que, inovação diverge de mudança, pois inovação implica a rutura do paradigma anterior, enquanto a mudança exige apenas a alteração de uma estratégia.

Visto que cada vez mais cedo, as crianças estão em contato com a tecnologia, é essencial que os adultos, sejam familiares ou professores, as orientem no seu uso. Como tal, a tecnologia deve ser integrada em diferentes áreas do conhecimento, não, unicamente nas aulas de TIC, promovendo uma abordagem interdisciplinar no ensino. **Será este fator suficiente para considerar a tecnologia inovação pedagógica?**

Não, pois citando Fino (2008) o “desenvolvimento exponencial da ciência e da tecnologia não é sinónimo de inovação”, (p.3). Para se considerar inovação pedagógica tem de haver uma rutura no paradigma precedente e uma alteração no papel do aluno e do docente (Fino, 2008). Neste sentido, o aluno passa a assumir-se como ator e construtor do seu próprio conhecimento e o professor como um facilitador de todo o processo de aprendizagem (Pereira, 2018).

Seguindo esta linha de pensamento, as TIC não devem ser exploradas, em contexto escolar, de forma fragmentada, isolada e independente. Devem, sim, ser desenvolvidas com os aprendentes de forma integrada e interdisciplinar. Para tal, deve recorrer-se à inserção de aplicativos e estratégias, capazes de responder às necessidades/curiosidade de cada aluno, tendo sempre em consideração os conhecimentos prévios dos alunos e os objetivos propostos para cada ano/ciclo de escolaridade.

Dada a importância da inovação pedagógica na educação, ao longo das minhas PP procurei envolver a tecnologia, de modo que os educandos tivessem um papel ativo na sua utilização. Importa realçar que a utilização da tecnologia foi mais evidente na PPIII do que nas restantes. Na PPI apenas era possível utilizar o meu computador pessoal para a dinâmica de atividades deste calibre, o que dificultava a sua implementação. Por sua vez, na PPII, recorria-se muito ao quadro interativo para a realização de quizzes e jogos didáticos, contudo não foi possível o manuseamento de computadores ou tablets para pesquisas autónomas. Por fim, na PPIII foi utilizado robôs (M Tiny Discover e Blue Bot) e diversos computadores, para pesquisas autónomas e construção de *PowerPoint*. O projeto com a comunidade, Dr. Why Escolinhas (PPIII), surgiu também como um *quizz* tecnológico inovador que veio tornar a aprendizagem mais divertida e motivadora.

Em suma, compreendeu-se que o aluno deve ser o construtor do seu próprio conhecimento, tendo o professor como um guia neste processo. Como futura profissional de educação, considero importante adotar algumas ferramentas tecnológicas, não como auxiliares do professor, mas sim como mecanismos para ajudar o aluno na construção do seu próprio conhecimento, pois a correta utilização das tecnologias, contribuí para uma aprendizagem mais dinâmica e de qualidade.

2.7 O Ensino Experimental das Ciências, Promotor de Aprendizagens Significativas

“Não podemos ensinar o que vai ser preciso saber no futuro, mas podemos ajudar a saber pensar sobre novos problemas. Essa deveria ser a principal preocupação da escola.”

(Martins, I. P., 2016, p.13)

A construção de cidadãos completos exige um processo educacional abrangente. Como tal, o ensino experimental das ciências revela-se um pilar fundamental nesta conceção, devendo ser explorado desde tenra idade. Desta forma, através da atividade experimental, os educandos não adquirem apenas os conhecimentos básicos e essenciais, como também desenvolvem um leque de competências e habilidades cruciais para o futuro. As atividades experimentais nas aulas estimulam a curiosidade natural das crianças, impulsionando-as a questionar, investigar e procurar respostas de forma autónoma. Essa postura inquisitiva é fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia e da responsabilidade, preparando os alunos para os desafios que encontrarão ao longo da sua vida.

Atendendo ao PASEO (2017), as áreas de competências abarcam o “Saber científico, técnico e tecnológico”, (p.29), sendo que esta área de competência objetiva que os educandos sejam capazes de compreender aspetos naturais/científicos acerca do mundo que os rodeia, para além de permitir o manuseamento de diversos materiais e técnicas.

De facto, é verdade que as ciências têm vindo a ganhar importância e espaço no currículo, com o intuito de assegurar que todos os indivíduos aprendam sobre esta, que é uma área fundamental na sociedade do século XXI. Desta forma, Sá e Varela (2004), argumentam que o ensino pelas ciências favorece a aprendizagem construtivista, onde o aluno assume o papel principal de construtor e o professor, o papel de mediador/orientador. Esta abordagem possibilita aos alunos a aquisição de diversas competências pessoais e sociais e, ainda, permite ao aprendiz o desenvolvimento de aprendizagens significativas acerca do mundo real que a rodeia.

No 1.º CEB, Sá (2002) defende que os alunos se encontram “no estágio das operações concretas” (teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget), (p.30). Assim, as ciências, mais precisamente as atividades experimentais, são excelentes métodos para “uma aprendizagem centrada na acção e na reflexão sobre a própria acção”, (Sá, 2002,

p.30). Este método de ensino, vinculado à descoberta, permite que o indivíduo esteja intimamente ligado à ação, desenvolvendo aprendizagens ricas, pois “as crianças aprendem fazendo e aprendem pensando sobre o que fazem.”, (p.30).

Deste modo, considera-se pertinente a implementação de concepções alternativas no ensino das ciências, sendo que estas “são entendidas como os conhecimentos que os alunos detêm sobre os fenômenos naturais e que muitas vezes não estão de acordo com os conceitos científicos, com as teorias e leis que servem para descrever o mundo em que vivem.”, (Leão & Kalhil, 2015, p.2). O objetivo destas concepções para o processo de ensino da área das ciências surge “da necessidade de levar ao aluno a uma mudança conceitual”, pois os educandos quando chegam à escola já trazem um conjunto de conceitos alternativos (que podem ser incorretos). Assim, pretende-se “que os alunos abandonem suas concepções alternativas à favor das concepções científicas.”, (Leão & Kalhil, 2015, p.3).

O ensino experimental das ciências abarca com diversas fragilidades e potencialidades que influenciam o sucesso ou insucesso dos educandos. Desta forma, importa realçar que as principais fragilidades são a escassez de recursos e a falta de formação dos professores para o ensino experimental das ciências (Sá & Varela, 2004). Quanto às principais potencialidades deste tipo de ensino segundo Martins et al., (2007), citado por Libório (2020), são o desenvolvimento integral da criança, a promoção de aprendizagens holísticas, a facilitação nas melhorias das interações sociais entre o grupo, a estimulação da curiosidade dos indivíduos, a motivação para aprender e saber mais, a promoção da autonomia, a fomentação da criatividade e pensamento crítico.

No decorrer das PP nem sempre foi fácil a realização de atividades experimentais, no entanto, procurei realizá-las sempre que possível, porque acredito que é um método eficaz para a generalidade dos alunos. Na implementação deste tipo de atividades, foi notório um maior envolvimento dos educandos.

Em suma, é essencial que o ensino experimental das ciências faça parte do dia a dia da prática de um docente, pois a base deste tipo de ensino deve permitir a realização de aprendizagens contextualizadas, integradas e significativas (Pacheco, 2015). Para tal, é essencial apostar-se na formação de docentes, para que estes consigam adquirir conhecimentos didáticos e científicos acerca do ensino das ciências.

2.8 As Artes Visuais no Desenvolvimento de Competências e Aprendizagens

Atendendo às AE (2018) encara-se as Artes Visuais “como uma área do conhecimento fundamental para o desenvolvimento global e integrado dos alunos, em consonância com as diferentes Áreas de Competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”, (p.1). Para esta área de conteúdo as AE estão organizadas por três Domínios/Organizadores, sendo estes: apropriação e reflexão; interpretação e comunicação; experimentação e criação. Os domínios referidos anteriormente, têm como principal objetivo ampliar e enriquecer as experiências visuais e práticas dos educandos, promovendo uma aprendizagem integrada, explorando a sensibilidade estética e visual das crianças (AE, 2018).

Ao longo dos estágios implementou-se alguns momentos de aprendizagem que partiram dos artefactos das criança, pois para além de os grupos demonstrarem satisfação, esta é uma área de competência que objetiva desenvolver e melhorar a expressão e comunicação dos educandos. Deste modo, pode-se enumerar inúmeras vantagens que surgem da inclusão das artes visuais no desenvolvimento de competências e aprendizagens dos educandos. À vista disso as vantagens que se destacam são o enriquecimento das habilidades artísticas das crianças, exploração de diferentes culturas e estilos, desenvolvimento do pensamento crítico e criativo (Silva et al., 2016). Sucintamente, educação pelas artes melhora o aproveitamento escolar dos educandos e facilita o processo de ensino-aprendizagem das crianças.

Para finalizar, Oliveira (2017) argumenta que a educação artística torna as aprendizagens mais significativas, por isso “Não se coloca em causa a importância das artes visuais na educação”, (p. 264). Ainda assim, importa referir que para que esta aprendizagem seja de facto positiva tem de haver intencionalidade pedagógica, pois as “artes visuais não devem ser sinónimo de produção de trabalhos manuais realizados sem fundamento, de trabalhos cujo objetivo único consista no adorno das paredes de uma instituição ou na comemoração de festividades.”, (p. 264). Deste modo, esta área de conteúdo deve ter “uma intenção clara de promoção do desenvolvimento da criança, enquanto “ser” criativo, flexível, crítico e autónomo.”, (p. 264).

Capítulo 3 | Metodologia de Investigação-Ação

“Os professores que utilizam a investigação-ação são produtores de conhecimento mais do que utilizadores do conhecimento produzido por outros.”

(Elliot, J., citado por Silva & Lopes, 2015b, p.153)

Considerando que a I-A é fundamental para uma *práxis* de qualidade, este capítulo salienta as características desta metodologia, seguindo-se de uma breve explanação acerca da Investigação Qualitativa. Além disso, serão abordadas as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados, tal como o método aplicado para a análise dos resultados obtidos.

3.1 Fundamentos da Investigação-Ação

Em poucas palavras, I-A “é uma estratégia de desenvolvimento profissional que os educadores e professores usam para investigar um problema ou uma área de interesse específica do seu contexto profissional.”, (Day, 2001, Eliliot, 1994, citado por Silva & Lopes, 2015b, 153). Esta estratégia pedagógica tem sido marcada por avanços e recuos, visto que provoca amplas alterações a nível social, político e académico.

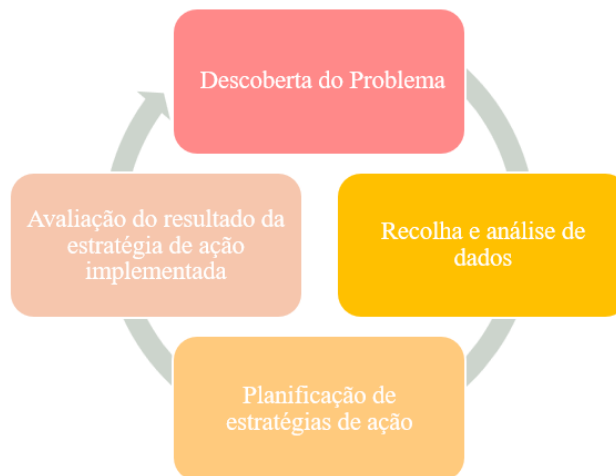
Deste modo, em harmonia com James Mckernan, citado por Máximo-Esteves (2008), a I-A “(...) é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cujo a prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal.”, (p. 20). Ou seja, esta metodologia objetiva uma prática de reflexão, com vista para melhorar a ação que está a ser desenvolvida, sendo que se trata de um “(...) processo complexo, sujeito a um conjunto de factores (...) segundo duas coordenadas de orientação: o tempo e o espaço (concebido este não apenas como espaço físico, mas essencialmente como espaço cultural).” (Máximo-Esteves, 2008, p.23).

Perante esta visão, importa sublinhar que a I-A acarreta diversas definições, revelando ser um termo ambíguo, pois não se chega a uma “conceptualização unívoca” acerca da mesma (McTaggart, 1997, citado por Coutinho, 2011, p. 312). Perante esta ótica, esta estratégia metodológica compreende a “investigação” e a “ação”, tal como o próprio nome indica. Por isso, encara-se como uma “família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre a ação e reflexão crítica.” (Coutinho , et al., 2009, p. 360). Deste modo, constata-se que não é

possível que todos os autores cheguem a uma concordância unívoca acerca das fases da I-A. Assim, a figura 6 ilustra a visão de Silva e Lopes (2015b).

Figura 6

Fases do projeto de Investigação-Ação (Silva & Lopes, 2015b).



Fonte. Adaptado de Silva & Lopes (2015b)

Ainda assim, importa salientar que estas fases decorrem de forma cíclica e acompanhada de reflexões, avaliações e ajustes sempre que o investigador achar pertinente, de forma que conduza a investigação da forma mais assertiva.

Como forma de concluir, a I-A “(...) é uma actividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objectivo de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos sociais.” (Coutinho, 2011, p. 7), sendo que é através desta que se reflete e problematiza as fragilidades da PP.

3.2 Investigação Qualitativa

No desenrolar da PPI utilizou-se a metodologia de I-A com o intuito de solucionar um problema advindo das interações deste grupo de crianças, sendo esta considerada como uma investigação qualitativa. Em harmonia com Biklen e Bogdan (1994), a investigação qualitativa é considerada

(...) como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em promenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. (p. 16).

Assim, importa salientar que na investigação qualitativa “(...) a fonte directa de dados é o ambiente natural” (Biklen & Bogdan, 1994, p. 47), sendo o investigador quem recolhe e analisa toda a informação relacionada com a investigação. Este tipo de investigação é de carácter descritivo, sendo que “Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números.” (Biklen & Bogdan, 1994, p. 48).

Recuperando as ideias de Biklen e Bogdan (1994), a investigação qualitativa dispõe de cinco características. A primeira característica surge associada à fonte directa de dados (ambiente natural), onde deve ser realizada uma análise minuciosa da realidade. A segunda, é o carácter descritivo em relação aos dados recolhidos. A terceira, é que o interesse dos investigadores, incide mais sobre o processo da investigação, do que pelos resultados advindos da mesma. A quarta, é que “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (Biklen & Bogdan, 1994, p. 50), isto é, não têm como objetivo confirmar hipóteses logo num primeiro momento, mas sim investigar e aprofundar até chegar a uma conclusão estando sempre em aberto e sujeita a ajustes. Por fim, a quinta característica, é que os investigadores interessam-se pelos diferentes olhares acerca de determinada temática.

3.3 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Há diversas técnicas e instrumentos para a recolha de dados numa investigação qualitativa, que segundo Latorre citado por Coutinho (2011) podem ser organizadas em três categorias, sendo estas: as técnicas baseadas na observação, na conversação e na análise de documentos. Desta forma, as técnicas e instrumentos utilizados para a recolha de dados no projeto foram: a observação participante, as notas de campo e diários de bordo, as entrevistas informais, os artefactos produzidos pelas crianças, o registo fotográfico e a análise e reflexão acerca das atividades desenvolvidas.

Observação Participante

As primeiras 15 horas do meu estágio foram destinadas à observação do grupo, assim, Máximo-Esteves (2008), alega que “A observação permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto”, (p. 87), sendo que permite “compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações.”, (Máximo-Esteves, 2008, p.87).

Notas de Campo e Diários de Bordo

As notas de campo são fundamentais na implementação deste tipo de projeto, no sentido que recolhem informações fulcrais para as fases da avaliação, reflexão e reformulação de ideias. Estas notas incluem “(...) registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (retratos), suas acções e interacções (trocas, conversas), efectuados, sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto” (Spradley, 1980, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 88). Em contrapartida os diários de bordo estes “(...) são colectâneas de registos descritivos acerca do que ocorre nas aulas, sob a forma de notas de campo ou memorandos (...), de observações estruturadas e registos de incidentes críticos.”, (Máximo-Esteves, 2008, p. 89).

Sumariamente, as notas de campo e os diários de bordo foram instrumentos utilizados ao longo do projeto. Estes serviram “(...) para anotar e comentar as passagens mais relevantes das leituras efectuadas em torno da questão de investigação (...)” (Máximo-Esteves, 2008, p. 85).

Entrevista Etnográfica

No desenvolvimento I-A não realizei nenhuma entrevista formal à educadora cooperante, contudo desenvolvi muitas conversas com a mesma. Estas conversas denominam-se de entrevistas informais e “(...) aproximam-se da conversação do quotidiano, distinguindo-se desta pela sua intencionalidade, uma vez que são usadas para obter informações que complementem os dados de observação.”, (Máximo-Esteves, 2008, p. 93). Para além destas conversas informais com a educadora, foram imprescindíveis as conversas realizadas com as crianças do grupo, atendendo e valorizando as suas curiosidades e preocupações, pois segundo Marchão (2016) a voz da criança “ocupa grande parte do tempo e adquire sempre um estatuto principal, sobretudo quando o educador assume a sua escuta e permite interações ricas e estimulantes”, (p.50).

Os Artefactos Produzidos pelas Crianças

Ao longo da PP procurou-se estimular e valorizar as produções das crianças, através de atividades que propocionassem espaços de produção criativos. Os artefactos das crianças foram o alicerce para o desenrolar desta investigação, pois a análise aos trabalhos manuais das crianças “é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos.”, (Máximo-Esteves, 2008, p. 92).

Estas construções são imprescindíveis para analisar, refletir e melhorar a evolução da aprendizagem das crianças. Desta forma, os artefactos produzidos devem ser encarados pelo docente como uma forma de estes “compreenderem como é que as crianças processam a informação, resolvem problemas e lidam com tópicos e questões complexas” (Máximo-Esteves, 2008, p. 92).

Registo Fotográfico²

O registo fotográfico permite o acesso a informação visual, e têm como objetivo primordial expor, apresentar e refletir sobre as atividades dinamizadas pelas crianças, contudo este também pode ser encarado “(...) como auxiliar e conteúdo de aprendizagem” (Máximo-Esteves, 2008, p. 91). Deste modo, este foi um dos grandes pilares da minha *práxis*, sendo um grande aliado para a documentação de todo o processo.

3.4 Método e Análise de Dados

Depois de recolhidos os dados é necessário analisar-se os mesmos, para, assim, refletir acerca do trabalho desenvolvido, sendo que construir interpretações é um procedimento longo, multifacetado e complexo. Como tal, segundo Biklen e Bogdan, (1994) a análise dos dados recolhidos é

o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros o que encontrou. (p.205).

Este é um trabalho exigente e complexo que o investigador tem de desenvolver, para que possa dar continuidade à sua investigação de modo a encontrar uma resposta para o problema detetado na fase inicial do projeto. Desta forma Máximo-Esteves (2008), afirma que “As interpretações iniciais permitem uma compreensão gradual, uma reflexão progressiva sobre as configurações que vão emergindo em torno das questões de partida, o que origina um movimento de vaivém entre os novos dados (...)”, (p.103), que vão sendo ligados a novas teorias.

² Para usufruir deste tipo de registo solicitei a autorização aos responsáveis pela criança, de forma a não desrespeitar o Regulamento Geral da Proteção de Dados.

Este projeto de I-A contou com a triangulação dos dados recolhidos (observações participantes, entrevistas informais, registo fotográfico, notas de campo/diários de bordo e produções das crianças), para a resolução do problema detetado no grupo. Desta maneira, segundo Duarte, (2009), “A “triangulação” constitui, inegavelmente, uma dessas novas perspectivas no campo metodológico.”, (p.4), e tem como objetivo primordial analisar, resumir e refletir sobre os dados retirados ao longo do projeto, comparando as conclusões entre si.

O conceito de “triangulação de dados” relaciona-se com a fase da recolha e análise de dados, sendo que esta (triangulação) exige a utilização de mais do que um método de recolha de dados e facilita na resolução da questão colocada. Citando Máximo-Esteves (2008), esta triangulação de dados permite “(...) ajuizar sobre a coerência das interpretações provenientes de diferentes fontes de dados. Permite, ainda, formular as primeiras reflexões a serem eventualmente apresentadas (...)” (p. 103). Para além disso, a triangulação de dados confere qualidade à investigação.

Capítulo 4 | Metodologia de Trabalho de Projeto

O recurso a atividades de pendor reflexivo e a experiências de aprendizagem concretas, que pressuponham a colaboração do aluno e a sua participação na tomada de decisões relativas à sua própria aprendizagem, resulta no desenvolvimento de competências transversais essenciais ao exercício pleno da cidadania. (Cachapuz, 2001, citado por Lopes, 2014, p. 26)

As Metodologias de Trabalho Inovadoras são idealizações educativas que incentivam processos de construção de ação-reflexão-ação, em que o aluno tem um papel ativo na construção do seu conhecimento numa situação prática de experiências, através de questões que sejam desafiantes e que permitam pesquisar e descobrir soluções aplicáveis à realidade (Freire (2006), citado por Santos & Vasconcelos (2019)). Existem diferentes metodologias para serem utilizadas em sala de aula, nomeadamente, Instrução por pares, Aprendizagem Baseada em Problemas, **Aprendizagem Baseada em Projetos**, Sala de Aula Invertida, Gamificação, entre outros.

Segura de que a metodologia de trabalho de projeto é fundamental para uma *práxis* de qualidade, este capítulo salienta as características desta metodologia, as fases associadas à mesma e as principais potencialidades e dificuldades de implementação. Além disso, também se explana os métodos de avaliação utilizados no decorrer da mesma.

4.1 Aprendizagem Baseada em Trabalho de Projeto

A aprendizagem baseada em trabalhos de projeto é um método através do qual os alunos aprendem realizando projetos onde procuram responder a questões ou problemas do quotidiano. Com esta metodologia o docente pretende atribuir um papel ativo ao aluno, para a construção, aquisição e desenvolvimento de saberes e competências.

Neste método os alunos são incentivados a investigar, explorar, colaborar e criar soluções para problemas reais, sendo que, a aprendizagem dos mesmos torna-se mais duradoura e perceptível, uma vez que os aprendizes se encontram inteiramente envolvidos na sua aprendizagem (Lopes, 2014). Segundo Dewey et al. (2012), citados por Lovato et al., (2018):

A metodologia da Aprendizagem Baseada em Projetos envolve os alunos na obtenção de informações e competências através da busca da resolução de

problemas complexos, autênticos, os quais são planejados em busca de uma aprendizagem eficiente e dinâmica, em que o aluno é ativo na construção do seu conhecimento (p.163).

Nas palavras de Lopes (2014), o trabalho de projeto visa “contribuir para uma escola democrática, oferecendo a todos a possibilidade de participação com os seus próprios conhecimentos”, (p. 28), tratando-se de uma “abordagem que confere grande sentido e significado às aprendizagens, em virtude da sua dimensão interventiva, com impacto na realidade.”, (Lopes, 2014, p. 29). Mateus (2020), também defende que esta metodologia é “uma abordagem pedagógica, que promove a participação ativa dos alunos envolvendo-os num “estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico” (Katz & Chard, 2009, p. 2)”.

A metodologia de trabalho de projeto pode ser implementada com aprendizes de qualquer faixa etária e em qualquer área de saber/conteúdo. No que toca à duração do projeto, “não há uma regra fixa e definitiva”, (Rangem & Gonçalves, 2010, citado por Mateus, 2020, p. 6). Deste modo, Mateus (2020), refere que a duração do projeto deve atender às características dos alunos (exemplo: capacidade de atenção/concentração).

Segundo Félix (2014), o principal objetivo desta metodologia é “encontrar um caminho, através da descoberta, para dar respostas às questões levantadas pelas crianças.”. Porém, esta metodologia conta com uma panóplia de objetivos. Assim, de acordo com Rangel e Gonçalves (2010), os objetivos são: estimular a curiosidade, o desejo de conhecer, envolver ativamente as crianças na escolha, organização e planificação do projeto e promover a aprendizagem cooperativa e integrada.

Em harmonia com Moura e Barbosa (2012), citado por Lovato et al., (2018), existem três tipos de projetos; o projeto construtivo em que se pretende que o aprendiz construa algo; o projeto investigativo que consiste numa pesquisa acerca de determinada temática, usando o método científico; e o projeto didático (ou explicativo) em que o aluno pretende explicar os objetos, os seus mecanismos e sistemas.

Em suma, a metodologia trabalho de projeto pressupõe “relações entre o saber e experiência e entre aquisições escolares e situações da vida real.”, (Leite & Alves, 2005, p.61), partindo de atividades pedagógicas “assentes em estratégias democráticas de participação” (Leite & Alves, 2005, p.61).

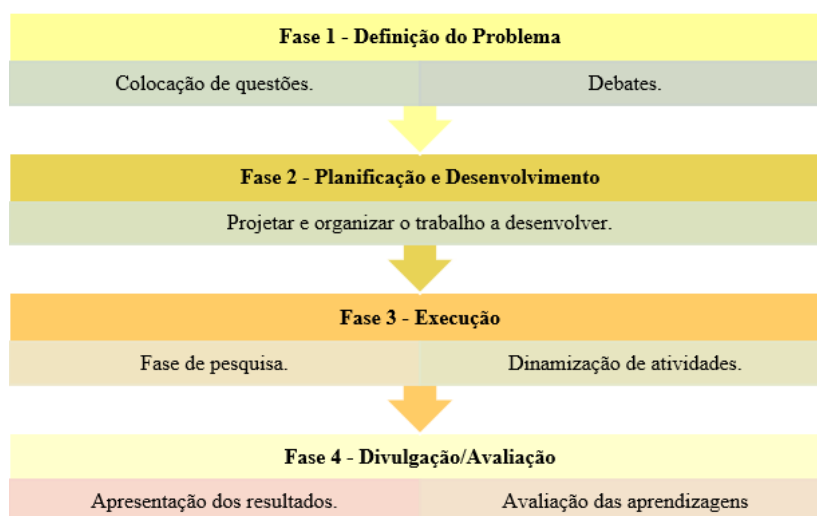
4.2 Fases da Metodologia Trabalho de Projeto

Ao referir-se ao trabalho de projeto, Fernandes e Pereira (2021), afirma que “a criança é vista como um ser competente e capaz.”, (p.184). No parecer de Vasconcelos (1998), citado por Fernandes e Pereira (2021), este tipo de metodologia visa tornar a criança mais autónoma e capaz de gerir o processo de ensino-aprendizagem.

A aprendizagem baseada em projetos desenvolve-se em quatro fases: definição do problema, planificação e desenvolvimento, execução e divulgação/avaliação (figura 7).

Figura 7

Fases do trabalho por projeto.



Fonte. Adaptado de Fernandes e Pereira (2021)

Importa referir que as fases apresentadas na figura 7, “não são apenas sequenciais no tempo, num desenvolvimento linear. Entrecruzam-se, reelaboram-se de forma sistemática, numa espécie de espiral geradora de descobertas, aprendizagens e conhecimentos”, (Fernandes & Pereira, 2021, p. 185). Desta forma, as fases do projeto ocorrem num processo cíclico, onde as suas fases conectam-se, podendo ocorrer, por vezes em simultâneo, mais que uma fase.

4.3 Potencialidades e Fragilidades desta Metodologia

A metodologia de trabalho de projeto destaca-se devido ao facto de enfatizar o papel ativo dos alunos no seu processo de aprendizagem, ao contrário daquilo que acontece com a educação tradicional. Segundo Pacheco et al. (2018) citado por Mateus (2020), “as atividades de aprendizagem são organizadas em função das experiências, motivações, expectativas e interesses dos alunos e pressupõem trabalho em equipa que é enriquecido pela colaboração entre os docentes” (p.9).

De acordo com a autora supracitada, os desafios e problemas resultantes desta metodologia de trabalho assumem um papel fulcral no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos uma vez que estão inteiramente ligados aos interesses dos alunos. Neste sentido, compreende-se que a metodologia de trabalho de projeto promove aprendizagens significativas, tal como destaca Kilpatrick (2006) citado por Mateus (2020) quando o mesmo descreve que “as crianças aprendam pela acção: aprendem a pensar, a resolver problemas; aprendem a viver em sociedade, a colaborar com os outros.” (p.10).

Para além disso, este método de ensino, permite aos alunos o desenvolvimento de competências que lhes libera viver de forma integrada na sociedade. Neste sentido, importa salientar que o trabalho de projeto, permite, aos alunos, a construção do seu conhecimento e o desenvolvimento de competências essenciais para a interação e integração no mundo que os rodeia. Podemos tomar como exemplo dessas competências a resolução de problemas, o pensamento crítico, o trabalhar cooperativo, a autonomia, entre outros.

Tal como todas as metodologias, o trabalho de projeto também, apresenta algumas dificuldades que advêm, de acordo com Mateus (2020), da complexidade da mesma. Segundo o mesmo autor, uma das dificuldades é o facto desta metodologia requerer “tempo, o que por vezes pode tornar-se um entrave à implementação (...) devido à necessidade de cumprir os programas das várias áreas curriculares.” (p. 16). Outras dificuldades referidas por Mateus (2020) têm a ver com o facto de ser necessário coordenar e guiar os vários grupos de trabalho de uma forma mais individualizada e das aulas ficarem mais ruidosas.

4.4 Orientações para a Avaliação

A avaliação é um processo de recolha e de análise de informações provenientes dos educandos, que possui como função primordial regular a atividade do docente e do aluno (Ferreira (2007) citado por Ferreira (2009)). No que diz respeito ao trabalho baseado em projetos destacam-se a avaliação diagnóstica e a avaliação formativa, uma vez que, através desta metodologia “a avaliação tem por principal finalidade orientar e regular o processo de ensino e de aprendizagem” (Ferreira, 2009, p. 152) e não o de evidenciar principal “preocupação com um balanço final exprimido por uma classificação dos alunos” (Ferreira, 2009, p. 152).

Neste sentido a avaliação na metodologia de trabalho por projeto pode ser encarada, segundo Ferreira (2009), de acordo com três momentos associados à sua

implementação. Tais como, a fase de arranque, do desenvolvimento do projeto e a final. Ao pensar na fase inicial do projeto, é possível associar a definição do problema e o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos como sendo uma fase ao qual se pode aplicar a avaliação diagnóstica (Ferreira, 2009). Neste sentido, Cortesão (2002) citado por Ferreira (2009) afirma que a avaliação diagnóstica visa “fornecer ao professor elementos que lhe permitirão adequar o tipo de trabalhos que vai desenvolver às características e conhecimentos dos alunos com que irá trabalhar” (p. 153). Mediante este tipo de avaliação, podemos tomar como exemplo, a implementação do diálogo e/ou de uma Técnica de Avaliação Formativa (TAF), nomeadamente a dos Bilhetes à Entrada e à Saída, sendo que, apesar do seu caráter formativo, tendo em conta o contexto em que é aplicada a mesma pode assumir uma “vertente diagnóstica” (Alves, 2004 citado por Ferreira, 2009, p. 148).

Já se pensarmos sobre a fase em que o projeto se encontra a ser desenvolvido, é possível pensar sobre a planificação e a monitorização do projeto onde é possível aplicar uma avaliação de caráter formativo com intuito de obter informações que auxiliem a prática do docente, de modo que o professor possa ajustar, mediar e orientá-lo em função das necessidades e interesses dos alunos. No que toca à avaliação formativa esta é crucial no processo educacional, pois fornece *feedback* contínuo aos alunos, permitindo ajustes com o intuito de melhorar o desempenho do professor e dos alunos.

Deste modo, é de fulcral importância que o docente utilize os vários tipos de avaliação ao longo do desenvolvimento da metodologia de trabalho por projeto com os seus alunos, de forma a potencializar o aperfeiçoamento das aprendizagens dos mesmos (Ferreira, 2009).

PARTE II – PRÁTICA PEDAGÓGICA

Capítulo 5 | Prática Pedagógica I - Uma Experiência na Educação Pré-Escolar

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

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

A PPI decorreu em contexto de EPE numa Escola Básica de 1.º CEB com Pré-Escolar e Creche, no Funchal. A intervenção pedagógica nesta valência teve duração de nove semanas, com 15 horas semanais durante três dias da semana (segunda, terça e quarta-feira), perfazendo um total de 135 horas (120 horas de implementação pedagógica e 15 horas de observação participante). Esta intervenção teve início no dia 10 de outubro de 2022 e terminou no dia 14 de dezembro de 2022.

Ao longo deste capítulo foram abordados elementos ligados à minha PP entre eles a caracterização do ambiente educativo, meio envolvente, instituição educativa, sala e grupo. Na narrativa deste capítulo, também, relatou-se o projeto de I-A realizado e o trabalho desenvolvido com a comunidade. No fim do mesmo, apresentou-se uma reflexão final acerca de toda a intervenção pedagógica.

5.1 Organização do Ambiente Educativo

No olhar de Silva et al., (2016) “As organizações educativas são contextos que exercem determinadas funções, dispondo para isso de tempos e espaços próprios e em que se estabelecem diferentes relações entre os intervenientes.”, (p.21). Como tal, para que haja uma melhor compreensão das características do grupo e do meio envolvente o docente deve realizar um levantamento das características do meio, escola, grupo e sala, de forma a analisar e refletir acerca das mesmas. Adicionalmente, o educador deve adaptar a sua intervenção, de modo a melhorar a interação das crianças daquele grupo com a comunidade educativa e com a sociedade em que está inserida, formando cidadãos ativos, curiosos e críticos (Silva et al., 2016). Neste sentido, ao ter conhecimento da instituição onde iria realizar o meu estágio, procurei visitar e saber mais sobre a instituição com o intuito de conhecer e familiarizar-me com o local e meio envolvente, de forma a facilitar o processo de planificação.

Importa salientar ainda o papel crucial dos documento oficiais da instituição, tal como o Projeto Educativo de Escola (PEE), o Plano Anual de Atividades (PAA) e o Regulamento Interno, no processo de planificação, sendo que a prática deve remar em

concordância com os mesmos, formando um conhecimento holístico, significativo, adequado e intencional.

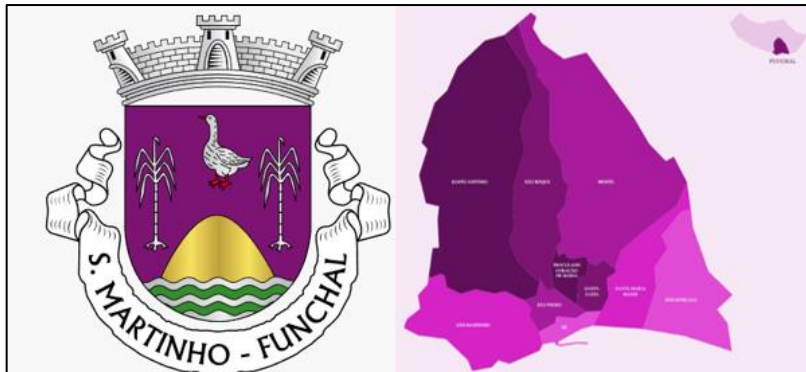
O meio educativo deve ser um ambiente rico e propício à interação entre os diferentes intervenientes que pertencem à vida da criança, permitindo, assim, a interação entre criança-criança, adulto-criança e adulto-adulto. Segundo Zabalza (1992) os ambientes mais adequados de aprendizagem são espaços que “promovam a alegria, o gostar de estar na escola e potenciam o desenvolvimento integrado das crianças que neles vão passar uma parte importante do seu tempo diário.”, p.119.

5.1.1 Caraterização do Meio Envolverte ³

A EPE é um marco importante na vida de uma criança, é nesta fase que o indivíduo interage com o mundo exterior à sua família e amigos, como tal importa conhecer e caraterizar o meio circundante à escola, de modo a tirar o melhor proveito do mesmo (Araújo et al., 1996). A minha PPI decorreu numa escola pública, localizada no município do Funchal, mais concretamente na freguesia de São Martinho (figura 8).

Figura 8

Brasão da Freguesia e mapa da cidade Funchal.



Fonte: <https://www.funchal.pt/municipio/juntas-de-freguesia/sao-martinho/>

O concelho do Funchal ocupa cerca de 73,1 Km² e tem 10 freguesias. No que concerne à freguesia de São Martinho, esta faz fronteira, a oeste, com Câmara de Lobos, a Leste com a freguesia de São Pedro, a Norte com a freguesia de Santo António e a sul conta com o Oceano Atlântico (figura 8).

Esta freguesia surgiu em março de 1579 por carta régia do Cardeal D. Henrique, sendo que o nome desta advém, então, de uma capela que lá existia. Tem uma área de 782

³ Importa salientar que a caraterização do meio apresentada nesta secção foi realizada no ano letivo 2022-2023, com base na minha observação, no PEE (2016-2020) e através de informações recolhidas do site da Junta de Freguesia de São Martinho.

hectares e segundo os censos de 2021 cresceu cerca de 1,91% da sua população, registando um aumento de 26.480 (2011) para 26.985 (2021).

O meio circundante à instituição destaca-se pela sua atividade comercial, nomeadamente o setor terciário, mais precisamente a vertente do turismo que predomina a sul da freguesia. No que toca às instituições ligadas à área da saúde encontramos um centro de saúde, o Hospital Particular da Madeira, um centro de apoio aos doentes de Alzheimer e várias farmácias. Quanto ao desporto, encontra-se o Estádio dos Barreiros, o Clube Amigos do Basquete, o Clube Naval do Funchal, entre outros. A nível cultural, conta com a casa do povo de São Martinho, a Galeria de arte *Espaço Arte*, o Grupo Folclórico, entre outros. Analisando a vertente religiosa, esta freguesia conta com a presença de quatro igrejas e capelas.

Importa ainda salientar que a junta de freguesia presta um importante apoio social estando muito presente na vida das escolas do meio apoiando-as nas atividades de Natal, Páscoa, Dia da Criança, na ESCOLArtes, na aquisição de material diversificado e transporte e promovendo atividades ocasionais nas escolas, o que conduz a um ensino mais rico e diversificado.

São Martinho apresenta um leque diversificado de recursos e instituições que confluem numa colaboração perfeita para o crescimento da qualidade do ensino, sendo que são estabelecidos vários vínculos entre a sociedade local e as escolas da freguesia. Esta cooperação culmina numa aprendizagem rica que passa para além de conteúdos programados, atingindo a aquisição de valores e princípios fundamentais para a inserção na vida social das crianças.

5.1.2 Caraterização do Estabelecimento Educativo⁴

A instituição educativa onde desenvolvi a minha PPI, está integrada no regime de Escolas a Tempo Inteiro (ETI) e a sua oferta educativa inclui creche (0-3 anos), EPE (3-6 anos) e 1.º CEB (a partir dos 6 anos). Segundo Silva et al., (2016), “Esta inserção num contexto organizacional mais vasto permite tirar proveito de recursos humanos e materiais, facilitando ainda a continuidade educativa.” (p.23). Importa sublinhar, que desde o ano letivo de 2016/2017 dois infantários desta freguesia se fundiram com uma

⁴Os dados apresentados ao longo deste subtópico, foram retirados do PEE (2016-2020) e PEE (2020-2024), visto que ambos se complementam nas informações acerca da instituição.

escola básica, sendo que apesar de serem edifícios distintos, regem-se pelas mesmas diretrizes, formando uma única escola.

No que diz respeito à gestão e administração, esta escola é administrada por um conselho escolar, um diretor, uma subdiretora e uma coordenadora para a Educação de Infância. A nível orçamental é financiada pela Secretária Regional da Educação (SRE), pela Câmara Municipal do Funchal e possui apoios externos e parcerias com a Junta de Freguesia de São Martinho, com o Clube Naval do Funchal, com o Centro de Saúde da Nazaré, com a Segurança Social/Centro Comunitário de São Martinho, com o Clube Sport Marítimo, com o Clube Amigos do Basquetebol e com a Associação Serra e Mar.

O estabelecimento educacional possui vários espaços internos e externos que tem como principal intuito o bem-estar de quem os frequenta. Quanto aos espaços interiores, o infantário apresenta a seguinte organização, tabela 3 e figura 9. As salas do infantário são oito no total sendo duas destinadas à valência de creche, uma sala de transição e cinco salas destinadas à valência de pré-escolar.

Tabela 3

Espaços interiores da instituição educativa.

Espaços Interiores do Edifício	
Gabinete de Coordenação	1
Arrecadações de Materiais	3
Cacifos de Pessoal docente e não docente	3
Sanitários de Adultos	3
Sanitários de Crianças	2
Lavandaria	1
Engomaria	1
Dispensa de Produtos (alimentares, higiene e farmácia)	3
Cave	1
Salas de Educadores de Infância	1
Sala de Lanche	1
Salas de Atividades de Creche	3
Salas de Atividades de Educação Pré-Escolar	5
Sala de Biblioteca	1
Sala Parque (parque infantil interior)	1
Sala Polivalente	1
Copa do Leite	1
Cozinha	1
Refeitório	1

Figura 9

Alguns espaços interiores desta escola.



De acordo com Silva et al., (2016) o espaço exterior “(...) é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer”, (p.27). Deste modo, o espaço exterior da escola revela-se um espaço rico e desafiador para as crianças das diferentes faixas etárias, havendo espaços adaptados a todas as características e necessidades das crianças.

A instituição possui vários espaços, destinados à valência Pré-Escolar entre estes os parques e espaços, como o castelo, o labirinto, os escorregas, as mesas e cadeiras fixas, entre outros. Possui também vários espaços verdes em que as crianças podem explorar de forma livre ou orientada, onde se pode encontrar casas de cimento. Além disso, existe um espaço com um alpendre que oferece apoio nos dias chuvosos, permitindo que as crianças brinquem ao ar livre (figura 10).

Figura 10

Alguns espaços exteriores do infantário.



Quanto aos recursos materiais, a instituição possui um computador fixo, um portátil, uma impressora, uma televisão, um leitor de cacetes, aparelhos de som, um projetor de vídeo e uma vasta quantidade de material didático distribuído pelas salas e pelas arrecadações.

No que toca aos recursos humanos existem, pelas salas, duas educadoras e uma técnica de ação educativa, perfazendo um total de 16 educadoras e 8 Auxiliares de Ação Educativa. Este estabelecimento conta também com quatro auxiliares de refeitório, sendo que as mesmas são as responsáveis pelo correto funcionamento do refeitório (cozinha e limpeza). Possui, ainda, uma rececionista que auxilia os pais na parte administrativa do infantário.

Já no que diz respeito aos documentos orientadores da escola, Silva et al., 2016, afirma que

A dinâmica própria de cada estabelecimento educativo está consignada no seu projeto educativo, como instrumento de orientação global da sua ação e melhoria, complementado pelo regulamento da instituição, que prevê as funções e formas de relação com os diversos grupos que compõem a comunidade (órgãos de gestão, profissionais, pais/famílias e alunos). (p. 23).

Como tal, o PEE em vigor teve início no ano 2020 e tem a duração de quatro anos, terminando no ano de 2024, este intitula-se de “Escola com Valores: Crescer com resiliência, liberdade e equidade”, sendo o subtema para o ano letivo de 2022/2023 “Histórias com Valores”. Este PEE “incorpora no seu conteúdo um compromisso de respeito com a singularidade de cada um, valorizando as diferenças, a capacidade de adaptação a um mundo em mudança, e a igualdade de oportunidades no acesso ao sucesso.” (PEE, 2020-2024, p.4). Assim, tem como principal intuito educar as crianças para uma sociedade mais justa e solidária, querendo deste modo desenvolver uma relação com a comunidade, onde é inculcado o valor da igualdade, fraternidade e inclusão.

5.1.3 Organização do Espaço Pedagógico

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

O espaço escolar deve ser organizado de modo que a criança o encare como “um lugar de bem-estar, alegria e prazer, um espaço aberto às experiências plurais e interesses das crianças” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 26), pois o mesmo poderá favorecer ou dificultar a aquisição de competências.

A organização da sala revela-se um aspeto fulcral para o correto desenvolvimento das crianças. Este espaço deve ser acolhedor, iluminado e conter diversas áreas para que as crianças possam explorar livremente. A organização do espaço é da responsabilidade do educador, contudo este deve organizá-lo segundo as características e necessidades das crianças e tendo sempre uma intencionalidade. O mesmo deve permitir que “a sua organização vá sendo modificada, de acordo com as necessidades e evolução do grupo.” (Silva et al., 2016, p.26), sendo que, a sala não pode ser um lugar estanque que não acompanha os interesses do grupo, mas sim um lugar de mudança que evolui de acordo com os desejos das crianças.

A sala onde desenvolvi a minha PPI, situa-se no piso superior do edifício, ao lado da biblioteca. Ao longo das escadas, que dão acesso à sala, encontram-se desenhos realizados pelas crianças relativamente às suas características, sendo que os mesmos possuem balões de fala com o registo do que cada criança quer aprender ao longo do ano letivo 2022/2023 (figuras 11 e 12). As escadas que dão acesso à sala referida, contém uma adaptação para pessoas que tenham mobilidade reduzida.

Figura 11

Acesso à sala.

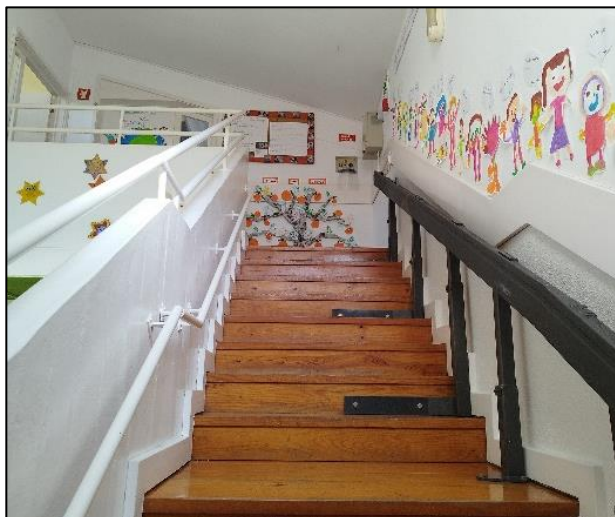


Figura 12

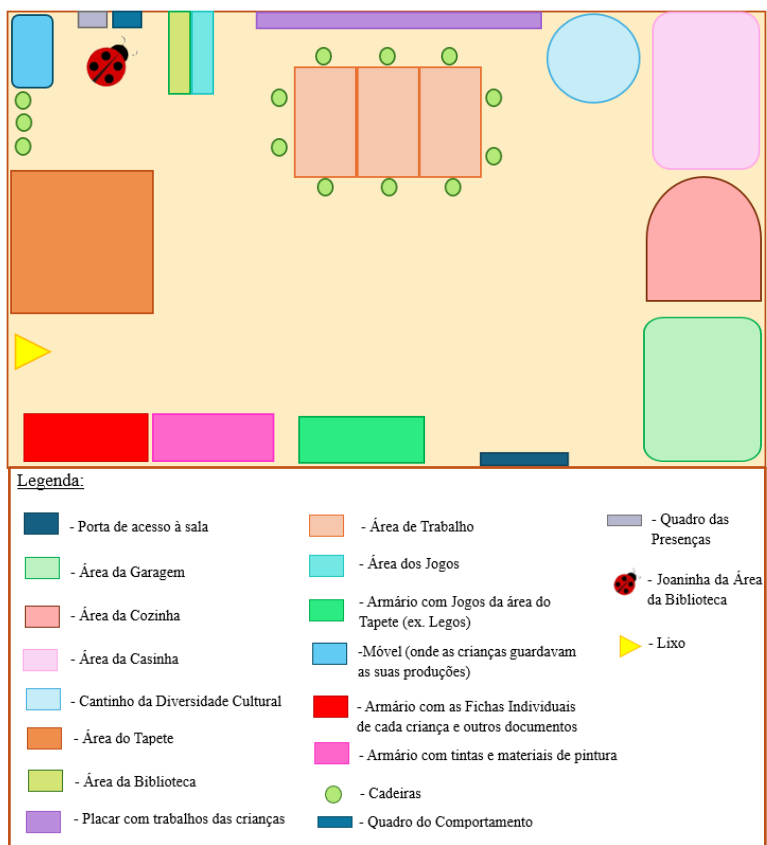
Desenhos ao longo da escada.



A sala é luminosa e tem várias áreas disponíveis, sendo estas áreas “territórios plurais de vida, experiência e aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 26), onde as crianças aprendem sobre si e sobre o outro. Nesta sala os materiais são de fácil acesso às crianças, sendo que a sala está organizada para as crianças e de acordo com os seus interesses e necessidades, não sendo de organização permanente, mas sim adaptável ao longo do tempo.

A sala possui o calendário dos aniversários, o quadro do comportamento, o das presenças e a planificação mensal das educadoras. Em contrapartida, não tem exposta a rotina, nem as regras da sala. Nesta sala também existe vários móveis com documentos (como por exemplo as fichas individuais das crianças), materiais, produções e artefactos das crianças e jogos (exemplo: legos).

Ao longo da minha PPI, observei a disposição da sala, considerando que esta estava muito apetrechada e bem organizada. A mesma dispõe de oito áreas, sendo estas as áreas da casinha, da cozinha, da garagem, do tapete, dos jogos, da biblioteca, do trabalho e o cantinho da diversidade cultural (implementado por mim ao longo da PPI). De acordo com Oliveira-Formosinho (2013), “Esta organização da sala em áreas, além de ser uma necessidade indispensável para a vida do grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas.” (p. 83), pois permite que os educandos vivenciem afazeres dos adultos com quem convivem no seu dia-a-dia e ainda experienciar o modelo de sociedade em que está inserido/a. Com o intuito de visualizar esta sala de forma mais concisa e objetiva apresento a planta da sala, onde contém as diferentes áreas, armários e restantes elementos presentes na mesma (figura 13).

Figura 13*Planta da sala.*

No que concerne à área de trabalho, ou também conhecida como a área das atividades artísticas, era onde as crianças realizavam os trabalhos manuais, os jogos de tabuleiro ou similares durante o acolhimento (figura 14). Em harmonia com Hohmann & Weikart (2003) esta área “é um lugar para explorar materiais” onde as crianças “misturam, enrolam, cortam, viram, dobram, alisam, furam, marcam, juntam e separam coisas, combinam e transformam materiais, preenchem superfícies internas de cores, debruam, picotam, colam e raspam.” (p. 194).

Figura 14*Área de trabalho*

Já a área do tapete, segundo Castro (2018) tem duas especificidades: “é um espaço onde se realizam os “grandes” momentos do dia, de onde as crianças retiram maior proveito.”, (p.24). É o espaço onde se estimulam as relações interpessoais, onde se garante o bem-estar geral, onde se desenvolvem diversos momentos do dia como acolhimento, brincadeira livre e entre outras dinâmicas como as reuniões de grupo. Este espaço oferece uma proximidade entre todos os intervenientes, havendo uma contiguidade com o educador, o que contribui para uma melhor qualidade na aquisição de competências por parte das crianças (Castro, 2018). De um modo geral, este espaço é o local escolhido “para a discussão de problemas, negociações, tomadas de decisões, é um lugar de encontros...” (Castro, 2018, p. 34), é onde ouvem histórias, brincam e fazem inúmeras descobertas (figura 15).

Figura 15

Área do tapete.



A área da casinha e da cozinha era a mais procurada pelas crianças desta sala. Esta áreas captava a atenção do grupo para brincar ao faz de conta, onde as crianças encaravam personagens e afazeres dos adultos que visualizavam no seu dia a dia, desenvolvendo a sua criatividade e autonomia. Em harmonia com Hohmann & Weikart (2003), a vivência neste espaço, com diferentes estímulos sociais “permite que as crianças desenvolvam uma imagem coerente do seu mundo mais imediato.”, (p. 188), permitindo à criança, uma melhor preceção daquele que será o seu papel social (figura 16).

Figura 16

Área da Casinha e da Cozinha.



A área da biblioteca continha diversos livros adaptados às idades e aos interesses do grupo, onde estes podiam folhear, observar e analisar as suas imagens (figura 17). Esta área tinha como intuito estimular o gosto pela leitura e escrita desde tenra idade, pois “Aqui as crianças observam e leem livros, simulam a leitura com base na memória e em pistas visuais contidas nas imagens, ouvem histórias, inventam e escrevem as suas próprias histórias à sua maneira” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 202).

Figura 17

Área da biblioteca.



A área da garagem era, uma área muito procurada, sendo utilizada muitas vezes na hora do acolhimento. Esta continha uma caixa com carros e um tapete com estradas desenhadas, era novamente nesta área que as crianças tinham a oportunidade de vivenciar múltiplas realidades, onde recriavam passeios com os seus familiares, o caminho de casa à escola, entre outros. É de salientar que este espaço também se revelou um espaço de muita partilha e entreaduda entre todas as crianças que o frequentavam (figura 18).

Figura 18

Área da Garagem



A área dos jogos, também conhecida como a área dos brinquedos, era usada essencialmente na hora do acolhimento e ao fim do dia, depois de finalizadas as atividades propostas. Esta área “é um local onde as crianças brincam com jogos simples, puzzles e conjuntos de materiais lúdicos que podem ser manipulados e usados de diversas maneiras.” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 199). Ainda em concordância com o autor supramencionado, é nesta área que de forma simples ou complexa as crianças “podem explorar novos materiais, encher e esvaziar caixas, encaixar e desmontar estruturas pequenas, formar padrões.”, p.199 (figura 19).

Figura 19

Área dos jogos.



Por último, o “Cantinho da Diversidade Cultural”, foi uma área criada por mim e ligada ao projeto de I-A. A origem desta nova área na sala veio proporcionar a oportunidade às crianças de explorar e satisfazer as suas curiosidades acerca dos diferentes países, de forma mais autónoma e consciente. Este cantinho continha todos aos materiais preparados e explorados pelas crianças ao longo do projeto, como histórias, Atlas do mundo, jogos, imagens, bandeiras, mapas das diferentes culturas/países, livros temáticos e fantoches da história dos “Meninos de Todas as Cores”, de Luísa Ducla Soares. Ao longo da PPI foi notória alguma adesão a esta área, pois para além de o grupo ter tido um papel ativo na criação deste espaço, era também um lugar que despertava o interesse e a curiosidade das crianças (figura 20).

Figura 20*Cantinho da Diversidade Cultural.*

Esta organização em áreas tipifica a abordagem ao modelo *High-Scope*, que visa observar e analisar o homem, a vida e a aprendizagem como termos evolutivos. Neste sentido, nas salas de EPE que seguem esta orientação construtivista “existem normalmente áreas diferenciadas de atividade para permitir diferentes aprendizagens curriculares.”, (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 83). Todas as áreas contribuem para experimentação de papéis sociais, contribuindo para a aquisição de competências essenciais nas crianças, sendo que é nestas áreas que a criança tem oportunidade de viver e perspetivar comportamentos normais de um adulto. Dado que esta foi a opção metodológica adotada pela educadora da sala desde o início do ano letivo, a mesma também foi assumida por mim ao longo do estágio.

Com efeito, não é só de áreas que se compõe uma sala de EPE, é também da forma como se utilizam as paredes. Assim, tal como nos diz Silva et al., 2016, “O que está exposto constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para crianças como para adultos. Por isso, a sua apresentação deve ser partilhada com as crianças (...)", (p.26). Deste modo, o placar e as paredes da sala serviam para expor os trabalhos realizados pelas crianças. Cada vez que eram expostos trabalhos novos na sala as crianças faziam questão de mostrar ao pai ou à mãe o seu trabalho, demonstrando, regra geral, um gosto pelas suas produções e agrado por ver o seu trabalho exposto no placar ou na parede (figuras 21 e 22).

Figura 21*Placar da sala.***Figura 22***Parede à entrada da sala.*

5.1.4 Organização do tempo pedagógico

A organização do tempo refere-se “aos momentos em que serão utilizados os diferentes espaços”, (Zabalza , 1998, p. 234). Assim, cabe ao educador promover “uma organização do tempo de forma flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças” (DL n.º 241/2001, 30 de agosto, p. 5573), ou seja, o tempo deve ter em conta o ritmo de desenvolvimento de cada criança, sendo que deve haver momentos que se repetem com alguma regularidade. Seguindo esta linha de pensamento, Silva et al., (2016), alega que

A sucessão de cada dia, as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que

podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações., (p.27).

Na minha PPI, o tempo era estruturado de uma forma muito flexível (tabela 4) onde se incluía algumas atividades extras e projetos (tabela 5). Para além desta organização, tentei, sempre que possível, gerir a organização do tempo diário com as crianças, por considerar que o tempo é de cada criança, do grupo em questão e do educador, e como tal “importa que a sua organização seja decidida pelo/a educador/a e pelas crianças” (Silva et al., 2016, p.27).

Tabela 4

Rotina das crianças.

Rotina das crianças	Horários
Acolhimento das crianças, jogos livres, reunião grande grupo (área do tapete).	8h – 9h30
Lanche da manhã	9h40
Atividades orientadas	10h30
Higiene	11h50
<u>Almoço</u>	12h
Sesta	12h30 – 15h15
Higiene	15h20
Lanche da tarde	15h40
Recreio (Exterior/Sala polivalente)	16h – 16h30
Atividade livre ou orientada	16h30 – 18h30

Tabela 5

Atividades extras e projetos da sala.

Atividades Extras/Projeto	
Segunda-feira	Quarta-feira
<u>Natação</u> (Clube Naval) 8h30 – 9h30	<u>Informática</u> (Edifício Principal) 16h – 17h
<u>Música</u> (Sala Polivalente) 10h30 – 11h	
<u>Projeto Mind Um - Eu sou porque tu és</u> (Sala Laranja) 11h30-12h	

5.1.5 Caraterização do Grupo ⁵

É imprescindível não caraterizar e analisar o grupo socialmente, visto que cada criança juntamente com a sua dimensão relacional “constitui a base do sistema educativo”

⁵ Os dados apresentados ao longo do documento relativamente às crianças da sala onde dinamizei a minha PPI, foram retirados das suas fichas individuais com a devida autorização.

(Silva et al., 2016, p. 24). Ao planejar as atividades o educador deve ter em conta as características individuais das crianças e do grupo, pois a individualidade de cada ser afeta a dinâmica do grupo, da sala e do tempo pedagógico.

Em harmonia com Silva et al., (2016), existem diversos fatores que influenciam a dinâmica do grupo, entre estes as “caraterísticas individuais das crianças”, “maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades ou a dimensão do grupo”, (p.24). Segundo os mesmos autores, “A existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo”, (p.24). Assim sendo, este grupo da sala dos 5 anos B, era uma sala composta por crianças finalistas da pré, e contava com 20 crianças, das quais 10 eram do género feminino e 10 do género masculino (gráfico 1), com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos, a 31 de dezembro de 2022 (gráfico 2). Atendendo às necessidades das crianças, estavam diagnosticadas duas crianças com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, para além disso havia três crianças cujo a entrada na escolaridade obrigatória foi adiada, com intuito de as preparar melhor para a mudança de ciclo.

Gráfico 1

Género das crianças.

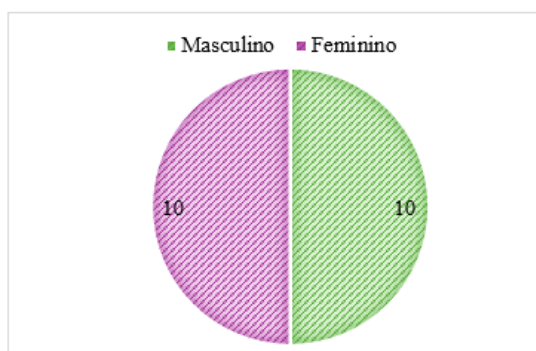
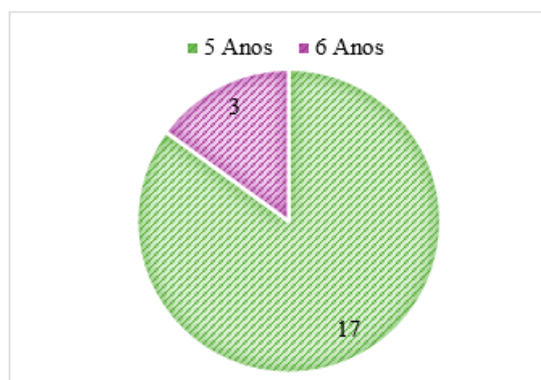


Gráfico 2

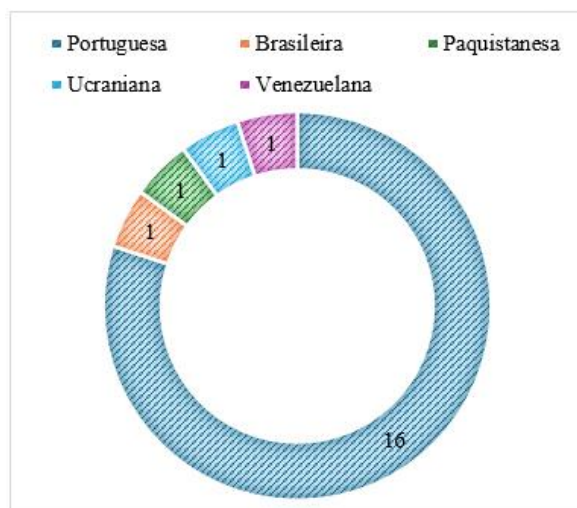
Idade das crianças.



Este grupo integra crianças oriundas de diversos países, ainda assim, a sua maioria era de nacionalidade portuguesa. As outras nacionalidades presentes neste grupo eram: brasileira, paquistanesa, ucraniana e venezuelana (gráfico 3).

Gráfico 3

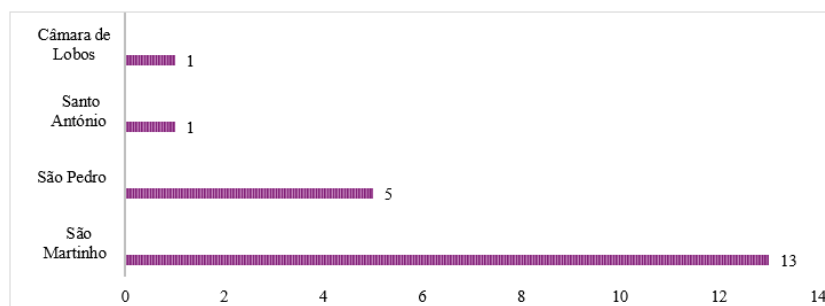
Nacionalidade das crianças.



No que diz respeito à área de residência a maior parte das crianças vive no concelho do Funchal, na freguesia de São Martinho. O restante grupo vivia entre as freguesias de São Pedro e Santo António. Ainda neste grupo, havia uma criança que morava em Câmara de Lobos, como podemos ver no gráfico 4.

Gráfico 4

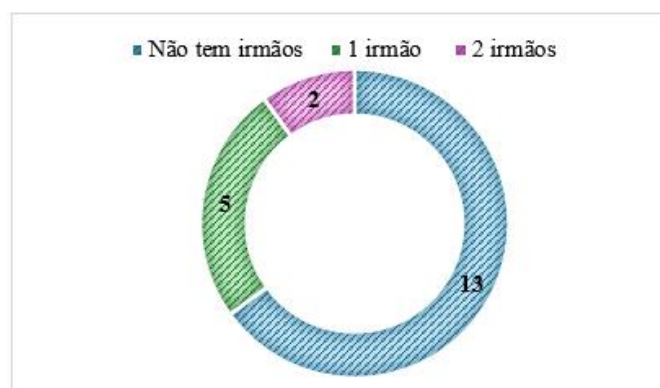
Freguesias de residência das crianças.



Quanto ao número de irmãos a maior parte das crianças é filha(o) única(o), ou seja, 13 crianças não têm irmãos. Das restantes sete crianças, cinco têm apenas um irmão(ã) e duas têm dois irmãos (gráfico 5). Duas das crianças deste grupo têm os/as irmãos/irmãs na mesma instituição.

Gráfico 5

Número de irmãos das crianças da sala.



Ao longo das atividades desenvolvidas as crianças desta sala demonstraram ser muito curiosas, interessadas, atentas, participativas e comunicativas. Também revelaram ser autónomas, ativas, harmoniosas e amigas, sendo que se relacionavam bem entre si e com os adultos da sala e da escola.

Considerando as áreas de conteúdo das OCEPE (2016), as crianças revelavam-se, na Área de Formação Pessoal e Social, autónomas e expressivas, sendo que sabiam identificar corretamente as suas necessidades, preferências e curiosidades. Conheciam a rotina da sua sala, eram independentes e autónomas no momento da higiene e de outras tarefas como o comer, calçar, mudar de roupa, entre outros. Cooperavam com os colegas com um sentimento de entreaajuda, respeitando os amigos e adultos da sala e da instituição. Eram crianças sociáveis e afetuosas, demonstravam sempre carinho pelo outro, recorrendo muitas vezes a abraços e a expressões como “gosto muito de ti”.

No que toca à Área de Expressão e Comunicação, o grupo revelava gosto pela realização de jogos que envolvessem qualquer tipo de atividade física. Mostravam, igualmente grande interesse pelo domínio das artes visuais, realizando sempre pinturas e desenhos livres. Quanto ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, todas as crianças sabiam escrever o seu nome e idade, com exceção das duas crianças sinalizadas com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. O grupo demonstrava curiosidade em questionar vocabulário novo e gostava de partilhar as suas vivências na hora de acolhimento. Demonstravam um interesse acrescido por histórias e pelo jogo do faz de conta. No domínio da matemática a maioria das crianças demonstravam conhecimentos relativos à quantidade associada ao numeral 10.

Por fim, na Área do Conhecimento do Mundo, as crianças revelavam curiosidade sobre o mundo que as rodeia e evidenciavam o seu desejo de saber e conhecer mais sobre

o mesmo. Demonstravam alguns conhecimentos acerca da sua identidade (nome, idade, residência e nacionalidade) e identificavam alguns membros da família e o seu grau de parentesco. Também eram conhecedoras da rotina da sala e dos momentos do dia (manhã, tarde e noite). Ao longo da minha prática as crianças demonstraram conhecimento e respeito pela diversidade cultural existente e revelaram muito interesse em conhecer cada realidade. O grupo revelava gosto peculiar pelo espaço exterior e privilegiava o contacto com a natureza e com os animais, como formigas, lagartixas, entre outros.

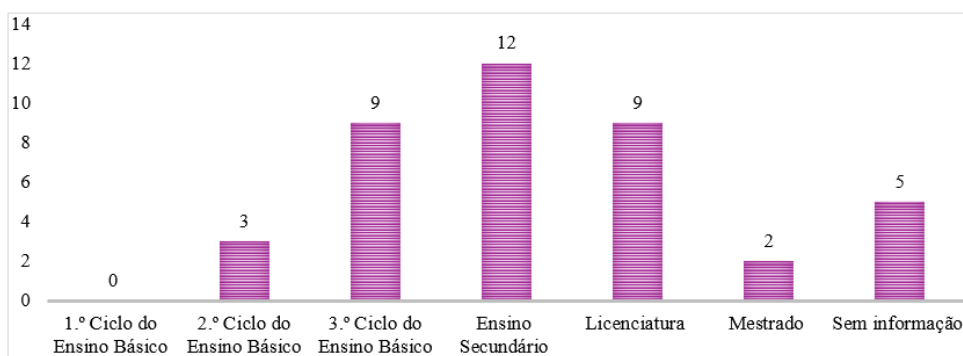
6.1.5.1 O Contexto Familiar

No que diz respeito à família das crianças, considerei pertinente recolher algumas informações acerca das suas profissões (tabela 6) e habilitações literárias (gráfico 6), pois optei por desenvolver algumas dinâmicas que envolvessem os mesmos. Visto que na ótica de Silva et al., (2016), “Os pais/famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas.” (p. 28). Esta relação entre pais e escola é deveras importante, pois, segundo Mata e Pedro (2021), “Os pais são pessoas muito significativas para a criança e são o seu contexto relacional mais próximo.” (p. 10). Como tal, procurou-se conhecê-los, para que os conseguíssemos envolver nos processos de desenvolvimento das crianças, atendendo às “suas opiniões e sugestões” (Silva et al., 2016) e à sua disponibilidade para se envolver nas atividades do grupo. Quanto à vertente socioeconómica das famílias, considera-se, na sua generalidade, que pertencem à classe média.

Tabela 6

Vida profissional dos pais da sala X.

Profissões dos pais da Sala					
Cozinheiro	2	Empregado de balcão	2	Carpinteiro	1
Educadora Social	1	Administrativa	1	Esteticista	1
Engenheiro	1	Professor	4	Eletricista	1
Operador de loja	2	Assistente Técnica – Sesaram	1	Doméstica	1
Gestor	1	Técnico Superior – Segurança social	1	Repositor	1
Comercial	1	Consultor Imobiliária	1	Psicóloga	1
Desempregado	6	Responsável Filial Armazém	1	Empregada de Mesa	2
Sem informações	2	Programador, Manager	1	Técnico de Som	1
Caixeira	1	Técnico - Nos	1	Talhante	1

Gráfico 6*Habilitações literárias dos pais das crianças.*

5.2 Projeto de Investigação-Ação

No âmbito da Unidade Curricular (UC) de Projeto de I-A, que integra o plano curricular do 1.º ano do MEPE1CEB, foi-me proposto a realização de um projeto de I-A, no desenrolar da PPI. O projeto teve a duração de nove semanas, e tal como todos os projetos, contou com um conjunto de fases. Deste modo, a organização do mesmo foi dividida em três momentos distintos, ainda que, por vezes, estes fossem desenvolvidos em simultâneo. O primeiro momento destinou-se à fase de conhecer e planear. O segundo momento correspondeu à operacionalização das estratégias encontradas. Por fim, o terceiro momento, destinou-se à reflexão e análise acerca dos resultados obtidos.

Para a realização deste Projeto foi necessário a concretização de um cronograma (tabela 7), como forma de organizar o tempo para cada uma das fases. Todavia, esta organização foi gerida de forma muito flexível, de modo a proporcionar uma prática de qualidade e que fosse ao encontro das crianças e do seu ritmo.

Tabela 7*Cronograma do projeto de I-A.*

Cronograma do Projeto de Investigação-Ação									
Fases	Outubro			Novembro			Dezembro		
	1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	6. ^a	7. ^a	8. ^a	9. ^a
Planear									
Agir									
Avaliar									

Legenda: - Observação

 - Identificação do Problema

 - Revisão Literária do Problema

 - Definição das Estratégias

 - Operacionalização

 - Recolha e Análise dos Dados

5.2.1 Enquadramento do Problema

Ao longo das nove semanas de PP observei, analisei e refleti acerca do grupo e desde o primeiro contacto, denotei que havia uma grande diversidade cultural. Como tal, os maiores entraves eram a barreira linguística e a falta de conhecimento acerca do país de determinada criança (hábitos, cultura, alimentação, entre outros). Estas limitações refletiam-se, por vezes, nas relações entre o grupo de crianças e entre escola-família, mais concretamente entre a educadora e os pais.

Na verdade, a multiculturalidade é uma realidade presente na generalidade dos grupos, decorrente de fatores sociais, políticos e da globalização. Como tal, é necessário que o educador adapte a sua abordagem, privilegiando a inclusão de todas as crianças pois, todas, “independentemente da sua nacionalidade, língua materna, cultura, religião, etnia, (...) participam na vida do grupo, sendo a diversidade encarada como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de cada criança.”, (Silva et al., 2016, p. 10).

5.2.2 Questão de Investigação-Ação

Ao longo da intervenção pedagógica, recorri à metodologia de I-A para resolver um problema encontrado no grupo. Para tal, desenvolveu-se atividades com o intuito de responder e ver resolvida a seguinte questão:

Como promover a inclusão social de todas as crianças da sala X?

5.2.3 Estratégias de Intervenção

No decorrer da minha PPI recorri a diversas estratégias para promover a inclusão social e cultural de todas as crianças desta sala. Deste modo, para que a criança compreenda e perceba o outro, é importante que se conheça a si próprio. Assim, numa fase inicial do projeto, privilegiou-se a descoberta do “eu”. Numa fase posterior, passou-se a exploração de cada país, de modo que fossem esclarecidas todas essas diferenças culturais realçando que cada país tem regras e costumes diferentes que devem ser respeitados.

Ao longo do projeto procurou-se inverter a problemática encontrada e melhorar a convivência das crianças deste grupo, no entanto, houve umas estratégias que se revelaram mais interessantes e significativas do que outras. Desta forma, pretende-se

expor, descrever e refletir acerca das estratégias mais pertinentes, tal como de algumas atividades que serviram de suporte para mitigar esta problemática.

Estratégia 1: Explorar a identidade das crianças.

Recorrendo à estratégia supramencionada, surgiu diversas atividades, sendo uma delas denominada de “Bilhete de Identidade”. A exploração da identidade é de fulcral importância para as crianças, pois faz-lhes pensar e refletir sobre o que conhecem de si.

Este Bilhete de Identidade continha espaço para preencher: o nome, autorretrato, impressão digital, data de nascimento, nacionalidade, área de residência e progenitores. Para iniciar a atividade, dialoguei com as crianças, acerca do conceito de identidade.

(...) pedi que todo o grupo pensasse sobre este conceito e obtive respostas como: “Identidade é o nosso nome”; “é a idade”, “são as características das pessoas”; “é o nosso pai e a nossa mãe”.

(Diário de Bordo, 14 de novembro de 2022).

Recorreu-se ao cartão de cidadão para abordar os traços de identidade mais relevantes (figura 23). Procurou-se reforçar que a identidade não se resume só às informações que constam no nosso documento de identificação, pois tudo o que nos distingue uns dos outros e que nos faz pertencer a uma determinada cultura faz parte da nossa identidade. Antes de iniciar a concretização da atividade, explorou-se, oralmente o Bilhete de Identidade a ser preenchido (figura 24).

Figura 23

Exploração do cartão de cidadão.



Figura 24

Exploração do bilhete de identidade a realizar.



Após o preenchimento geral do bilhete de identidade (desenhos e impressão digital), o mesmo foi enviado para casa, com o desafio de cada criança o terminar com a família (figura 25). Esta foi uma forma de começar a envolver os pais na dinâmica da sala (figura 26).

Figura 25

Realização do bilhete de identidade.



Figura 26

Bilhete de Identidade realizado.



O balanço desta atividade foi muito positivo, as crianças aderiram bem, demonstrando interesse e curiosidade. Ao longo da mesma o grupo respondeu de forma opinativa, exprimindo factos e curiosidades sobre si e sobre a sua cultura. A execução desta atividade, permitiu a descoberta do eu, o envolvimento dos pais e o bem-estar das crianças na execução de tarefas.

Estratégia 2: Valorizar o meio social e os interesses das crianças.

Através desta estratégia foi possível conciliar os interesses das crianças e o envolvimento dos pais na dinâmica da sala, de modo a proporcionar às crianças momentos

únicos. O objetivo primordial foi dar a conhecer ao grupo as diferentes culturas partindo do meio social (participação dos pais) e dos interesses das crianças (conhecer os países das crianças desta sala). As atividades desenvolvidas advieram, do que era questionado e proposto pelo grupo, assim explorou-se o planeta terra e os diferentes países de origem das crianças da sala.

A primeira atividade dinamizada foi a exploração do globo e a realização de um planeta terra como forma de partir da realidade mais longínqua da criança, para o que esta conhece melhor (país onde nasceu ou vive). Desta forma, partiu-se da exploração do globo, onde fomos assinalando os países que nos interessavam, como o país em que vivíamos (Portugal).

Depois deste momento de descoberta e exploração do globo, passou-se a um trabalho mais prático, a realização do planeta terra, através de técnicas de pintura e recorte. Esta atividade, para além de ser diferente do que os alunos estavam habituados, teve um efeito estético muito semelhante à do planeta terra o que motivou ainda mais o grupo (figura 27). Atendendo a que esta técnica era realizada com espuma de barbear e tintas, ao longo da mesma registei algumas inferências das crianças que considerei pertinentes.

G: “Isto cheira ao meu pai.”

N: “Cheira muito bem Eduarda.”

B: “Os planetas estão a ficar bonitos.”

F: “Esta magia eu posso fazer em casa, o meu pai tem um igual.”

Com estes registos foi possível ver que as crianças estavam muito familiarizadas com estes utensílios e que gostaram de realizar esta atividade.

(Diário de Bordo, 15 de novembro de 2022)

Figura 27

Realização do planeta Terra.







As restantes atividades desenvolvidas no âmbito desta estratégia relacionavam-se com a exploração e descoberta de cada país. Como tal, foi enviado um “recado” para todos os pais com o título “Vamos falar de (nome do país)”. Sendo que o intuito era envolver a família no processo de aprendizagem da criança, pois segundo Silva (2019) “São vários os autores a sugerir que a participação dos pais na educação pré-escolar dos filhos está relacionada positivamente com a predisposição das crianças para novas aprendizagens (...)”, (p.9).

Para todos os países explorados, recorreu-se a diversas atividades apresentadas de forma sucinta na tabela 8. Esta exploração era feita consoante o que as crianças e as famílias escolhiam. Ao longo das semanas, contou-se com a colaboração dos pais, que por vontade própria quiseram contribuir com iguarias ou símbolos (como bandeiras) do seu país, contribuindo, assim, para uma aprendizagem rica e holística.

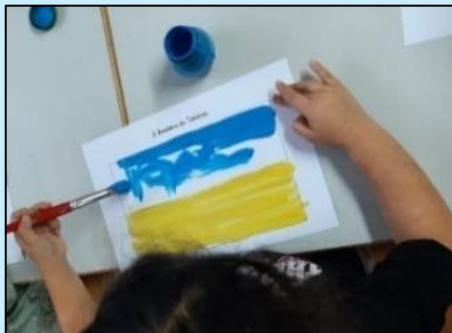
Tabela 8

Atividades desenvolvidas para explorar os países das nacionalidades desta sala.

Atividades desenvolvidas
<p>Portugal (16-11-2022 a 22-11-2022)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exploração em grande grupo do mapa do país e dos símbolos (ex. bandeira). - Realização da bandeira de Portugal. - Exploração do Hino “A Portuguesa”. - Apresentação do hino a uma sala da instituição. - Desenho livre sobre Portugal (livro da sala). - Escolha e debate sobre qual a ordem dos próximos países a explorar. <p><u>Algum registo fotográfico:</u></p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">    </div> <div style="text-align: center; margin-top: 10px;">  </div>
<p>Ucrânia (22-11-2022 a 23-11-2022)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exploração do mapa e de alguns símbolos (ex. bandeira).

- Piquenique organizado pela outra sala de 5 anos, onde foi explorado algumas iguarias.
- Hino da Ucrânia cantado pela criança dessa nacionalidade (M).
- Pronunciar algumas palavras em ucraniano (exploradas pela M)
- Realização da bandeira com tintas guache.
- Desenhos livres sobre a Ucrânia (livro da sala).

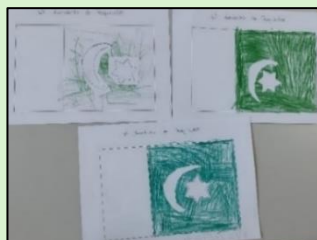
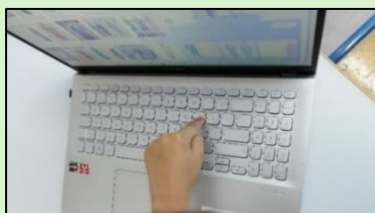
Algum registo fotográfico:



Paquistão (28-11-2022)

- Degustação de uma *Paratha* (comida típica do Paquistão, feita pela mãe da criança dessa nacionalidade). Realização de uma reflexão, pois esta criança realiza uma alimentação diferente das restantes, ou seja, não come a comida da escola.
- Pesquisa acerca do Paquistão (Forma do País - N “Parece um dinossauro”, M “também parece uma pata de animal” Diário de Bordo, 28 de novembro de 2022).
- Realização da bandeira.
- Desenhos livres do país (livro da sala).

Algum registo fotográfico:



Brasil (29-11-2022)

- Degustação de brigadeiros realizados pela mãe de uma criança.
- Exploração de símbolos disponibilizados pelos pais das crianças desta nacionalidade, como a bandeira, o cachecol da seleção, entre outros.
- Realização da bandeira com papel crepe.

- Desenhos livres acerca deste país (livro da sala).

Algum registo fotográfico:



Venezuela (5-12-2022)

- Degustação de empanadas típicas da Venezuela.
- Exploração e preenchimento da Mala da Venezuela com símbolos deste país.
- Manuseamento de um instrumento típico (As quatro).
- Realização da bandeira deste país.
- Desenhos livres acerca deste país (livro da sala).

Algum registo fotográfico:



Estratégia 3: Valorizar as produções das crianças.

Esta estratégia surgiu associada ao gosto que as crianças tinham pelas expressões artísticas, mais concretamente pelo desenho, sendo esta uma estratégia transversal ao longo do projeto.

Uma das atividades implementadas relacionadas com esta estratégia, foi a construção do livro, acerca das características dos países explorados (figura 29). A atividade tinha como intuito analisar formativamente os artefactos das crianças, de modo a compreender a evolução dos conhecimentos e do comportamento do grupo no que toca aos valores explorados. Assim, tanto na realização, como na exploração do livro, as crianças revelaram-se motivadas e participativas, expondo sempre a sua opinião. Esta proposta revelou-se significativa para o grupo pois, para além de demonstrarem gosto e

interesse nas artes visuais e na descoberta de culturas e países, as crianças possuíram um papel ativo até ao fim do projeto. A construção deste portefólio foi marcada por valores como empatia, partilha (de cores, espaço e ideias), por amizade e companheirismo (figura 29).

Figura 29

Realização e Exploração do livro realizado.



Este livro apresentava características dos países explorados, sendo possível visualizar as aprendizagens desenvolvidas pelas crianças em torno da temática explorada (figura 30). Subdividia-se em seis capítulos, sendo que cada capítulo representava um país com exceção do primeiro que abordava o planeta terra. Foi com o culminar de todas as atividades que surgiu este livro, que revela uma aprendizagem integral de todo o grupo, passando a haver mais respeito e inclusão entre as crianças.

Figura 30

Livro "Crianças de vários países".



Nota. Este livro foi realizado com materiais reciclados (folhas de rascunho e caixas de cereais).

5.2.4 Avaliação do projeto de Investigação-Ação

A I-A é “realizada com o objetivo de precipitar a mudança relativa a um qualquer assunto particular” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 294), neste sentido importa refletir e avaliar a eficiência do projeto no combate à problemática encontrada. Deste modo, a avaliação do projeto deve averiguar se o mesmo resolveu a problemática encontrada e se as estratégias metodológicas foram as mais apropriadas para essa resolução.

Atendendo à questão gerada e à problemática encontrada neste grupo, considerou-se que foram desenvolvidas estratégias adequadas, pois procurou-se responder às necessidades individuais de cada criança, tendo o grupo revelado melhorias a nível de convivência, assumindo papéis mais compreensivos e inclusivos no que toca às diferenças culturais.

No decorrer das atividades desenvolveram-se competências fundamentais como a criatividade, inclusão, respeito, trabalho cooperativo, pensamento crítico e socialização, que eram fundamentais para ver respondida a questão foco deste projeto de I-A. Ainda assim, considerou-se fundamental a continuidade do projeto, pela equipa pedagógica da sala, para que se conseguisse alcançar novas competências e saberes, bem como a consolidação dos *skills* trabalhados inicialmente.

5.3 Momentos de Aprendizagem

Durante toda a intervenção pedagógica foram realizados diversos momentos de aprendizagem, onde o objetivo principal era a aquisição de competências por parte das crianças. Para que fosse bem-sucedida no que desejava, dinamizei atividades em que as crianças assumissem o papel principal e deste modo, se sentissem mais motivadas na operacionalização das estratégias e atividades propostas.

Assim, ao longo das nove semanas de intervenção pedagógica planifiquei e refleti acerca das estratégias implementadas, estando todos esses momentos explanados nas minhas planificações e diários de bordo semanais. Importa salientar que as minhas atividades se baseavam na planificação mensal da educadora, nas OCEPE e no tema explanado no PEE. Assim sendo, neste subcapítulo serão apresentados três desses momentos (figura 31).

Figura 31*Momentos de Aprendizagem da PPI.*

5.3.1 Cores e Sabores de Outono

O momento de aprendizagem designado de “Cores e sabores de outono” desenrolou-se na segunda semana da minha PPI, no dia 18 de outubro de 2022 (terça-feira), no turno da manhã (8h-13h). Implícito a este momento, surgiu a temática do outono e do Pão-por-Deus, onde importava salientar os valores como a amizade e a partilha. Atendendo à riqueza de cores e sabores que sobressai nesta altura do ano, foi proposto a confeção de uma salada de frutas.

Para o efeito, dialogou-se acerca da atividade desenvolvida no dia anterior onde foi explorado o “Baú do Esquilo”, que continha frutas da época e um esquilo, em forma de fantoche de palito. Neste momento de diálogo analisou-se as características destas frutas (cor, textura, tamanho, formas, acidez, entre outros) e questionou-se o grupo sobre o que poderíamos fazer com as frutas apresentadas, sendo algumas das intervenções das crianças:

“podíamos comer”;
 “podíamos fazer um bolo”;
 “fazer uma espetada de frutas”;
 “podíamos fazer uma salada de frutas, a minha mãe faz muitas vezes”.

(Diário de Bordo, 18 de outubro de 2022)

Após este momento de diálogo seria realizada a leitura da história “Os Esquilos Que Não Sabiam Partilhar” de Rachel Bright, contudo alterou-se a ordem da atividade, pois ao regressar do lanche as crianças vinham empolgadas para a execução da salada e considerei que não seria pertinente a leitura da história antes da atividade prática. Como tal, depois da higienização, pedi que as crianças se sentassem num lugar à escolha e demos início à confeção da salada de fruta.

Durante a atividade as crianças estiveram envolvidas, empenhadas e concentradas na realização da tarefa (corte das frutas para a salada). Esta atividade para além de ter

motivado e atribuído um papel ativo à criança permitiu que a mesma vivenciasse dinâmicas dos adultos que lhes são mais próximos, mais concretamente tarefas relacionadas com a culinária que é onde “toda a criança gosta de manipular e experimentar os alimentos” (Almeida et al., 2021, p. 7). Contudo, por vezes, não é dada à criança a possibilidade de manusear e confeccionar alimentos devido aos perigos que se podem encontrar na cozinha. Por esta razão, procurou-se dar esta oportunidade às crianças visto que as mesmas “demonstram forte empatia e conexão com as aprendizagens que são oferecidas de forma lúdica, com apelos sensoriais e manuais, onde possam colocar a sua criatividade a serviço do aprender fazendo.” (Almeida et al., 2021, p. 9) (figura 32).

Figura 32

Confeção da Salada de Frutas.



No momento seguinte, apesar de não estar planificado, foi explorado o sentido do paladar, através do dióspiro, da romã e das nozes, pois, algumas crianças não conheciam estes frutos e demonstraram interesse em experimentar (figura 33). Importa ressaltar que a planificação deve ser um instrumento flexível, sendo que todos os docentes devem ajustar a dinâmica consoante, os interesses, as curiosidades e necessidades das crianças, daí ter realizado alguns ajustes ao longo desta manhã.

Figura 33

Degustação de frutas (romã, dióspiro e nozes).



Numa terceira instância, voltou-se ao que estava planejado para o início do momento, a leitura do livro “Os Esquilos Que Não Sabiam Partilhar”. Ao longo da exploração desta narrativa procurei sensibilizar as crianças para o valor da partilha (figura 34). Além disso, tendo em conta que o PEE “Escola com Valores: Crescer com Resiliência Liberdade e Equidade, e o subtópico “Historias com Valores” (2022-2023) achei que faria sentido abordá-la. A partir da história, e como forma das crianças poderem continuar esta exploração, foi realizado um diálogo acerca da história e da salada de frutas, de modo a inculcar princípios para uma alimentação saudável. No decorrer da leitura o grupo encontrava-se calmo e atento à narrativa, confirmando que a decisão de deixar o conto da história para depois, foi a melhor opção.

Figura 34

Exploração da história “Os Esquilos que Não Sabiam Partilhar”.



Este grupo de crianças revelava algumas dificuldades nos momentos de refeição, com a implementação desta dinâmica foi notória uma melhoria na refeição do almoço desse dia, pois todos queriam comer a salada de fruta realizada, que seria distribuída como sobremesa. Assim, o almoço decorreu de forma rápida e sem necessidade de ajudas extras, demonstrando que o envolvimento das crianças no processo da confeção de alimentos, facilitava o momento da refeição.

Este momento de aprendizagem foi transversal às três áreas de conteúdo que integram as OCEPE. A área de Formação Pessoal e Social, foi trabalhada de modo a desenvolver a autonomia e sentido de responsabilidade do grupo aquando da utilização de utensílios reais (facas), foi abordado de igual modo a convivência e respeito pelo outro, numa perspetiva de entajuda e partilha de conhecimentos e vivências. No que toca à área de Expressão e Comunicação, mais concretamente no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita (comunicação oral), trabalhou-se a compreensão de diversas

situações, havendo sempre uma linha comunicativa entre a criança e o adulto e entre as crianças do grupo, valorizando, sempre, as interações das crianças. Por fim, a área do Conhecimento do Mundo, foi explorado através da identificação e categorização das frutas (semelhanças e diferenças).

5.3.2 O Pão Saboroso

Passamos a “vida” a refletir sobre a importância de valorizar as necessidades e os interesses das crianças, de modo a promover competências e aprendizagens que sejam integradas para as crianças. Como a planificação deve, sempre que possível, partir dessa realidade, o momento de aprendizagem que se segue surgiu associado às necessidades e interesses do grupo. Como este grupo revelava curiosidade pelos afazeres dos adultos e apresentava muitas dificuldades nas horas das refeições, procurou-se, novamente, envolver as crianças na confeção de alimentos (pão).

O momento denominado de “O Pão Saboroso” foi implementado na quarta semana da minha intervenção pedagógica, mais concretamente no dia 2 de novembro de 2022 (quarta-feira), no turno da manhã. Este momento de aprendizagem surgiu na sequência da temática do Pão-por-Deus e, também, de certo modo para mitigar a dificuldade anteriormente referida. De forma a introduzir a dinâmica, partiu-se de uma reunião em grande grupo.

Neste momento de diálogo, apresentou-se uma receita oralmente, enumerando os 3 ingredientes necessários para a realização da mesma (farinha com fermento, iogurte e sal) e questionou-se o grupo sobre o que poderia ser realizado com estes ingredientes. As respostas das crianças incidiram sobre fazer um bolo, panquecas e pão. Ao longo deste diálogo em grande grupo relacionou-se a atividade com o que tinha vindo a ser abordado anteriormente (alimentação saudável – salada de frutas e Pão-por-Deus – valor da partilha).

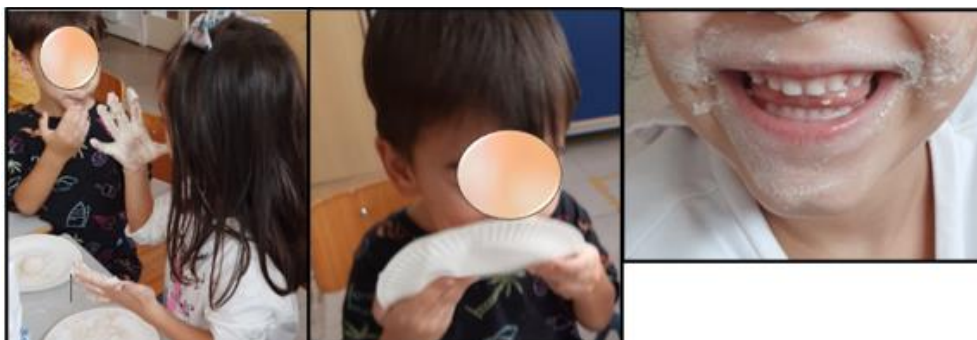
Para iniciar a atividade prática analisou-se a receita em pequenos grupos e solicitou-se que as crianças confirmassem se tinhamos todos os ingredientes e materiais para a confeção do pão (figura 35).

Figura 35*Análise da receita do pão.*

Em seguida, começou-se a seguir a receita passo a passo. Durante o decorrer da atividade, todos participaram de forma ativa (figura 36), estando motivadas e entusiasmadas para provar o pão que tinham preparado. Ao longo deste momento as crianças quiseram atribuir um nome ao pão realizado, “O Pão da Sala X”.

Figura 36*Confeção do Pão.*

Enquanto o pão foi ao forno, as crianças exploraram a massa que restou, descobrindo novas texturas e sabores. Este momento foi muito benéfico para as crianças, pois estas sentiram-se bem e esboçaram sorrisos contagiantes. Importa salientar que este momento de exploração não estava planificado, todavia surgiu no momento através do desejo das crianças de explorarem e conhecerem o sabor do “pão cru” (figura 37).

Figura 37*Exploração do sabor da massa.*

De modo a finalizar o momento, reuniu-se as crianças na área do tapete, para realizar uma síntese dos principais momentos da atividade. Assim, foi registado o que as crianças mais gostaram e o que menos gostaram ao longo desta atividade. Alguns registos anotados foram:

Estagiária: O que mais gostaram na atividade da confeção do pão?

B: de amassar o pão.

M: de fazer bolinhas.

Ma: de comer a massa.

G: de mexer na massa.

F: de deitar a farinha.

D: de fazer pãozinho.

(Diário de Bordo, 2 de novembro de 2022).

Estagiária: O que menos gostaram?

Nesta pergunta a maioria das crianças respondeu a mesma coisa, que foi o facto de terem ficado com a massa pregada nas mãos.

(Diário de Bordo, 2 de novembro de 2022).

No decorrer do almoço as crianças provaram o pão, sendo que todas gostaram. Novamente, o momento da refeição tornou-se bem mais tranquilo do que nos restantes dias da semana. Como já referi, o envolvimento ativo das crianças na confeção dos alimentos, ajuda os momentos de refeição, pois permite que acompanhem e conheçam todo o processo de confeção fazendo que que estejam mais recetivas na hora de comer, visto que foram elas próprias que prepararam a refeição (figura 38).

Figura 38

Exploração dos sabores do Pão.



Ao longo da atividade o grupo expressou as suas opiniões, desejos e dificuldades, demonstrando bem-estar e felicidade por dinamizar atividades deste tipo. Neste sentido, considero que as crianças aderiram bem à atividade, demonstrando interesse e curiosidade durante a confeção do pão. Este momento foi muito rico, pois levou a que as crianças questionassem novo vocabulário, explorassem conteúdos matemáticos relacionados com quantidades e medidas, e alargassem e adquirissem novos conhecimentos.

5.3.3 Para Além das Paredes da Sala

Este momento de aprendizagem decorreu no dia 8 de novembro de 2022⁶, na quinta semana de prática pedagógica, no turno da tarde, ou seja, das 13h30 às 18h30. Este momento teve como objetivos primordiais criar momentos únicos de descoberta, promotores de competências fundamentais, como a criatividade, a autonomia, o pensamento crítico e o sentido de exploração. Assim, pretendeu-se apresentar às crianças uma oportunidade rica de explorar este que é, também, um espaço de aprendizagem e exploração.

Para iniciar a dinâmica, dirigi-me ao exterior com as crianças e propus às crianças que brincassem livremente. Com o passar do tempo, introduziu-se pneus e caixas destinadas para este fim (Figura 39).

⁶ Apesar de estar planificado para o dia 7 de novembro de 2022, não foi possível concretizá-lo nesse dia devido a questões meteorológicas (chuva).

Figura 39*Exploração livre dos pneus.*

Após a exploração inicial dos materiais disponibilizados, colocou-se o desafio de realizar construções com as caixas e pneus. Nesse instante, surgiram diversas invenções como casas, circuitos, personagens, mochilas, camas, cadeiras, entre outros (ver excerto DB, 8 de novembro de 2022). Todo o envolvimento das crianças ao longo deste momento da atividade, revelou que o espaço exterior estimula as crianças para o desconhecido, tornando-as seres curiosos, autônomos, a criativos, atentos, capazes de tomar decisões e a resolver problemas. (figura 40).

Figura 40*Algumas construções realizadas pelas crianças.*

G: Eduarda, olha, estamos a fazer uma casa.

RS: vamos à casa nova do G?

M: Não quero ir para a casa nova que estão a construir, porque mudei de casa agora e estou farta.

N: Este pneu pode ser um colar, não pode Eduarda?

K: Fizemos comida.

N: Podemos construir um caminho de pneus e tentar passar por cima.

(Diário de Bordo, 8 de novembro de 2022).

Depois de um momento de aprendizagem ou atividade importa refletir acerca da pertinência e dos resultados da mesma. Assim, salienta-se que ao longo da atividade apresentada nem tudo correu como expectei, pois, no decorrer da mesma surgiram alguns conflitos entre as crianças devido à não partilha de materiais. No entanto, estes foram facilmente resolvidos através de pequenos diálogos com as crianças envolvidas. Destacar, ainda a interação da criança diagnosticada com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, pois esta foi a primeira vez que demonstrou interesse, vontade e emoção em querer participar numa dinâmica, o que demonstra novamente a importância deste espaço educativo. Referir ainda que, a inferência da M (presente no excerto do DB precedente), está diretamente relacionado com o que essa criança está a viver no seu meio familiar, visto já ter mudado de casa algumas vezes, sendo que são através destas inferências e desabaços que permitem o educador se aproximar da criança e conhecer melhor a sua realidade.

Em traços gerais, este momento de aprendizagem proporcionou às crianças o desenvolvimento de competências fundamentais. Ao longo da mesma, o grupo tomou as suas próprias decisões, não havendo limitações, nem indicações rígidas por parte do adulto, sobre o que seria para fazer. Esta atitude flexível proporcionou à criança espaço para ser criativa. O papel do educador durante este momento de aprendizagem foi mediar os conflitos que surgiam devido à partilha ou não de materiais.

A meu ver a utilização destes materiais no exterior é benéfico para o desenvolvimento do corpo e dos movimentos da criança, pois estas ao agarrarem, explorarem, rolares os pneus, ganham competências motoras, a nível da lateralidade, do equilíbrio, da força, da dimensão espacial, e desenvolvem também a nível intelectual, a concentração e criatividade nos jogos e brincadeiras que criam.

(Diário de Bordo, 8 de novembro de 2022).

A necessidade do contacto com o meio exterior, por parte das crianças tem vindo a aumentar, pois de acordo com Bento e Portugal, (2016) os adultos limitam o ato de brincar por meio de regras e organizam as salas de forma estruturada e controlada, não possibilitando às crianças serem estimuladas por novos meios. Assim, Bilton, Bento, e Dias (2017), defendem que “Através do brincar no exterior, as crianças têm a oportunidade de enfrentar riscos, resolver problemas de forma autónoma e de mobilizar o corpo e os sentidos nas suas explorações.”, (p.17). Como tal, pretendeu-se desenvolver

atividades livres e dinâmicas no exterior com recurso a pneus e caixas de cartão que a escola possui e que nem sempre as crianças têm acesso. Para terminar, com o propósito de instigar a reflexão cito Neto (2020) que afirma “(...) o lado de fora da sala pode ser uma sala de aulas incrível, onde aprender inclui movimento, pesquisa e interação.”, (p.140).

5.4 Projeto Desenvolvido com a Comunidade Educativa

Ao longo da elaboração deste projeto, eu e as minhas colegas, Catarina e Érica, procuramos encontrar e analisar o tema mais adequado para realizar um trabalho com a comunidade, atendendo às realidades dos alunos, definindo objetivos e estratégias claras para as aprendizagens a desenvolver. Neste sentido, no âmbito do estágio na valência de Pré-Escolar foi desenvolvido, em cooperação com as colegas referenciadas anteriormente, um trabalho com a comunidade designado de *Dia Cultural*, que se correlacionava com a temática explorada no meu projeto de I-A, ou seja, visava abordar a diversidade cultural e os valores inclusivos. O desenvolvimento deste projeto com a comunidade, advém da presença de crianças de diversas nacionalidades, entre estas Portugal, Ucrânia, Brasil, Paquistão, Alemanha e Venezuela (nacionalidades das crianças das salas envolvidas).

O projeto com a comunidade foi implementado no dia 30 de novembro de 2022 (oitava semana de estágio) e surgiu com o intuito de explorar as diferentes culturas, apelando à inclusão de todos. O programa deste projeto dividia-se em dois momentos fundamentais, o primeiro ligado à exploração da história “O menino de todas as cores” de Luísa Ducla Soares, através da dramatização, com recurso a fantoches. O segundo, incidia sobre a exploração de “barracas culturais” que tinham como intuito dar a conhecer as características de cada país, fazendo com que as crianças se familiarizassem com a diferença.

Como forma de iniciar a manhã cultural, acolhemos e reunimos todas as crianças que iriam participar no evento (56 crianças), na sala polivalente da instituição. Posteriormente, iniciou-se um diálogo com as crianças onde foi explicado qual seria o programa para esta manhã. Já realizado este primeiro momento passou-se à leitura e análise da história, recorrendo a fantoches de palito para a sua dramatização (figura 41).

Figura 41

Dramatização da história "Meninos de Todas as Cores".



Já na exploração das barraquinhas culturais, as crianças das três salas foram distribuídas por seis grupos, de forma que em cada grupo tivesse pelo menos 1 criança de cada sala. O facto de os grupos serem mistos permitiu que as crianças convivessem com os meninos das outras salas, alargando as suas competências de socialização. Ao longo da dinâmica vivida no exterior, onde se encontravam as seis barracas culturais, pretendemos abordar as diferenças entre as várias culturas, realçando que existem inúmeras vantagens associadas às mesmas. Cada barraca cultural continha uma atividade associada e símbolos característicos do país correspondente (figura 42).

Figura 42

Realização de atividades nas barracas culturais.



A estratégia de explorar cada país e os seus símbolos revelou-se uma estratégia bem conseguida, contudo há sempre aspetos a melhorar. Deste modo, importa afirmar que numa próxima vez, as arestas a “limar”, seria a gestão do tempo, pois como não havia um tempo-limite para a permanência de cada grupo numa determinada barraca, levou a que a circulação das crianças pelas diferentes barracas não tivesse sido muito fluente.

Após a visita às barraquinhas, chegou a hora de organizar as salas para um diálogo acerca das atividades desenvolvidas ao longo da manhã, de modo a refletir e analisar com as crianças, quais os pontos positivos e negativos desta manhã. De seguida, os chefes de cada sala foram desafiados a raspar uma raspadinha, onde descobriram o prémio que o seu grupo iria receber (fantoches da história explorada “Meninos de Todas as Cores”). De modo a finalizar a manhã com chave de ouro, consideramos pertinente que as crianças usufruíssem do restante tempo para brincarem de forma livre (figura 43).

Figura 43

Momento de brincadeira livre.



Toda a organização e execução do projeto revelou ser desafiador e trabalhoso, quer a nível de gestão e organização do mesmo, como também de tempo para planificar e estabelecer objetivos. Ainda assim, o trabalho em comunidade tornou-se mais facilitador com o apoio dos profissionais da instituição que se disponibilizaram em todas as etapas das atividades, contribuindo deste modo, para o sucesso das mesmas.

5.5 Reflexão Crítica acerca da Prática Pedagógica I

Tal como afirma Freire (2012), “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”, (p.49). Dada a importância de refletir na

profissão docente, esta secção irá espelhar de forma reflexiva a minha prestação ao longo do estágio realizado, tendo em conta as minhas observações e intervenções neste grupo ao longo das nove semanas, bem como algumas estratégias utilizadas por mim.

Numa primeira instância, começo por exprimir a preocupação e a ansiedade sentida na entrada desta nova fase, uma vez que teria de dar o meu melhor para me integrar e colocar em prática toda a teoria adquirida ao longo do meu percurso académico. Nada obstante, o primeiro contacto com as crianças eliminou a maioria das minhas inseguranças e incertezas, pois fui muito bem recebida e acolhida pelo grupo e pela equipa pedagógica.

Ao longo da semana de observação a adaptação foi feita de forma muito calma e natural, onde as crianças revelaram muita curiosidade e vontade em me conhecer. As primeiras 15 horas foram destinadas à observação, pois é fundamental conhecer e familiarizar-se com o grupo, de modo a conhecer os seus interesses, necessidades e informações pertinentes para o processo de planificação das atividades. Segundo Silva et al., (2016) “Observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação.” (p.13). Como tal, observei o comportamento do grupo, as suas relações, características individuais, produções, necessidades e interesses. Os dias de observação, por poucos que sejam, permitiram-me identificar aspetos relevantes para a realização das planificações e idealização do projeto de I-A. Sendo que a minha principal preocupação era promover uma educação de qualidade. Foi partindo desta premissa que me apercebi que a planificação não pode surgir de forma isolada, mas sim integrada naquelas que são as necessidades e interesses das crianças.

Na verdade, nem sempre foi fácil ter em atenção os interesses das crianças, pois no início da minha PPI senti que seguia muito as temáticas dadas pela educadora, e que acabava por não valorizar tanto quanto queria, os interesses das crianças, como tal, também rapidamente quis mudar este aspecto. Após as primeiras semanas dediquei-me a ouvir mais o grupo e a criar momentos de conversas informais que me permitissem absorver estas necessidades e interesses para que melhorasse a minha prática enquanto docente estagiária. Deste modo, a participação das crianças no processo educativo “não só é um meio de a envolver, mas também de permitir a sua própria construção do processo de aprendizagem e de crescimento.” (Pacheco, 2020, p.7). Neste sentido, os educadores devem ouvir com atenção, interpretar e responder às descrições e sentimentos de cada criança, atribuindo um papel mais ativo à mesma, de modo que a aprendizagem seja mais significativa para esta.

As atividades planejadas ao longo das nove semanas de intervenção pedagógica eram realizadas atendendo às temáticas que a educadora cooperante sugeria, aos interesses do grupo ou à problemática do projeto de I-A, todavia assumiam sempre um caráter flexível, havendo inúmeras adaptações que se revelavam incontornáveis no ato de implementação. Houve, portanto, atividades que foram planejadas e não foram concretizadas devido aos interesses/tempo de cada criança e houve outras tantas que surgiram no momento como resposta às necessidades do grupo e que não estavam planejadas. Efetivamente, a prioridade foi sempre conseguir corresponder às necessidades de cada criança. Nas atividades planejadas conseguiu-se explorar todas as áreas das OCEPE, todavia houve uma área que se destacou mais, a Área de Formação Pessoal e Social e a Área de Conhecimento do Mundo, devido, sobretudo, ao projeto de I-A.

Existem várias metodologias em educação de infância que orientam a prática pedagógica de um educador. Estas conceções pedagógicas variam na organização do espaço, tempo e grupo, na avaliação, na planificação e na escolha de materiais. Como tal terminado este estágio, sinto que me regi por pedagogias centradas nas crianças, atribuindo, sempre que possível, o papel ativo às mesmas. Deste modo, considero que os principais modelos pedagógicos utilizados foram a Investigação-Ação e o *High-Scope*. Ainda assim, importa referir que não foram utilizadas sempre, nem de forma contínua, mas sim em algumas estratégias, pontualmente.

A relação com os pais/família foi um dos pontos mais altos da minha PPI, pois desde o primeiro dia, procurei interagir com os mesmos. Primeiramente, num processo de apresentação e de solicitação da autorização para fotografar as crianças e num segundo momento, quando interagi e envolvi os pais na dinâmica da sala, por exemplo na partilha de iguarias feitas pelos pais alusivas ao seu país. Este trabalho colaborativo com as famílias foi uma forma de “dar resposta à diversidade cultural (...) para promover o desenvolvimento social, emocional e educativo nas crianças” (Mata & Pedro, 2021, p.23). Assim, considero que foi fundamental este envolvimento, visto que “os pais/famílias, enquanto primeiros e principais responsáveis pela educação das crianças, têm o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos.” (Silva, et al., 2016, p.29). A relação entre estes dois contextos (escola – família) deve ser positiva e ambos devem ter um papel ativo no desenvolvimento da criança.

Uma das principais dificuldades que tive foi implementar momentos orientados e livres no espaço exterior. Se por um lado a instituição oferece grande qualidade nos seus

espaços exteriores, e se estes são, também, um espaço muito procurado pelas crianças, sendo dos seus momentos preferidos do dia, por outro não havia um grande isolamento de som, o que implicava que ao realizar atividades no exterior não envolvesse muita agitação, nem barulho. Esta limitação levou-me a planificar poucas atividades neste espaço que tanto tem para oferecer às crianças.

Como forma de terminar esta minha reflexão, gostaria de referir que o início da minha prática pedagógica foi marcada por um sentimento agri-doce com muitas questões, muitas dúvidas e muitas coisas novas para conhecer, todavia, com o passar das semanas este sentimento foi-se tornando cada vez mais doce. Tive oportunidade de ver o quanto esta profissão é exigente, tanto física como mentalmente, pois cada criança na sala exige muito de nós, e temos de arranjar estratégias eficazes para conseguir dar resposta a todas, pois cada criança é única. Ao longo desta PP senti-me entusiasmada e motivada, e apesar de todos os altos e baixos, senti que evolui, e que conheci pessoas e crianças que me fizeram crescer tanto a nível pessoal como profissional, chegando a esta fase com a certeza de que estou no caminho certo e de que esta é a profissão que quero abraçar para a minha vida futura.

Capítulo 6 | Prática Pedagógica II - Uma Experiência no 1.º Ciclo do Ensino Básico

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”
(Freire, 2012, p. 55)

Este capítulo, em similitude com o anterior, apresenta, analisa e reflete sobre aquela que foi a minha *práxis* na PPII, desenvolvida em contexto do 1.º CEB, numa turma de 1.º Ano. Esta PP decorreu, ao contrário da anterior, numa escola de cariz privado.

No que concerne às linhas orientadoras desta prática, a mesma teve um total de 135 horas, com 120 horas à implementação de momentos de aprendizagem, que visavam o desenvolvimento de competências e estratégias em alunos do 1.º ano de escolaridade. Neste sentido, a PPII teve início a 27 de fevereiro e término a 17 de maio de 2023.

Ao longo deste capítulo serão abordados aspetos como a organização do ambiente educativo, caracterizações associadas ao meio envolvente, turma, espaço e tempo pedagógico. Serão também explanados três momentos de aprendizagem e uma reflexão acerca do meu desempenho ao longo desta PP.

6.1 Organização do Ambiente Educativo

Tal como no capítulo precedente, revela-se importante contextualizar o ambiente onde decorreu a minha PPII, uma vez que “A conceção da criança como sujeito eminentemente cultural requer repensar tanto nos ambientes de vida e experiência como as representações dos adultos sobre as crianças.” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 22 e 23). Assim, denota-se que há a necessidade de criar ambientes reativos onde o aluno seja desafiado a ser o ator principal e não secundário do seu processo de ensino-aprendizagem.

6.1.1 Caracterização do Meio Envolvente ⁷

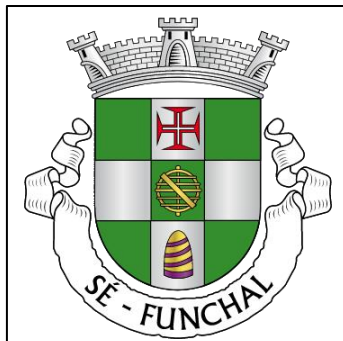
A instituição educativa onde se desenrolou a minha PPII localiza-se no Funchal, mais precisamente na freguesia da Sé (figura 44), na Avenida do Infante. Esta surgiu em 1438 e conta com cerca de 3,67 Km². A Sé não é uma freguesia com elevado número de

⁷ A Caracterização do meio realizada teve por base a observação, o PEE (2022-2026) e pesquisas recolhidas no *website* da Câmara Municipal do Funchal. Apesar da existência dos censos 2021 a informação recolhida nestes documentos remetem aos censos anteriores.

população, sendo que nos censos de 2011 rondava apenas os 2656 habitantes. Esta freguesia situa-se na baixa do Funchal e abrange as ilhas selvagens (figura 45).

Figura 44

Brasão da freguesia da Sé.



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

Figura 45

Mapa da Freguesia da Sé.



Fonte. Google Maps (2023).

De acordo com o site do Município do Funchal, a freguesia da Sé faz fronteira com as freguesias de São Martinho, São Pedro, Santa Luzia e Santa Maria Maior. Esta, inicialmente, foi conhecida como Santa Maria Maior e surgiu em seguimento à primeira freguesia do conselho do Funchal, devido ao aparecimento dos primeiros colonos. Quanto ao nome da freguesia este deve-se a um pedido do rei da época (D. Manuel), que solicitou aos habitantes a construção de uma igreja, visto que nesta zona só havia uma junto ao calhau muito pequena e já não atendia à procura feita pelos crentes. A igreja a ser construída foi projetada por arquitetos residentes em Lisboa, como tal o projeto era grande e complexo para a população que habitava neste concelho, o que surgiu algumas dificuldades para levar a cabo a sua construção. Assim, quando foi concluída, a vila do Funchal, ascendeu à categoria de cidade.

A instituição educativa está localizada, assim, num meio urbano, rodeada por vários recursos e instituições que são necessários e úteis para a sociedade. Na tabela 9 evidencia-se um conjunto de recursos a nível do espaço verde, da cultura, de instituições, do ensino/educação, que nos permite compreender que o meio em que a escola está inserida, é um local favorecido para aprendizagens.

Tabela 9

Recursos da freguesia da Sé.

Espaços Verdes	<ul style="list-style-type: none"> • Parque da avenida do mar; • Parque de Santa Catarina; • Jardim Municipal do Funchal; • Largo do Pelourinho; • Largo do Município; • Quinta Vigia.
Cultura	<ul style="list-style-type: none"> • Junta de Freguesia da Sé; • Igreja da Sé, Funchal; • Casino da Madeira; • Museu CR7; • Museu da arte Sacra do Funchal; • Câmara Municipal do Funchal; • Assembleia Legislativa da Madeira; • Palácio de São Lourenço; • Teatro Municipal Baltazar Dias; • Igreja de Nossa Senhora do Carmo.
Instituições	<ul style="list-style-type: none"> • Gare Marítima Internacional do Porto do Funchal; • Farmácia; • Restaurantes/Bares; • Bancos; • Centro Comercial – Plaza Madeira; • Lojas: Zara, Vodafone, Havaianas, Bazar do povo, Woman’s Secret, (...); • Floristas; • Clínica de análises; • Hotéis (exemplo: Pestana CR7).
Educação	<ul style="list-style-type: none"> • Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira, Eng.º Luiz Peter Clode; • Escola Básica do 1.º Ciclo com pré-escolar dos Ilhéus – Coronel Sarmento; • Escola Profissional Cristóvão Colombo; • Externato Princesa Dona Maria Amélia; • Infantário Rainha Silvia; • Jardim de Infância Nossa Senhora da conceição.

O contacto com o meio extraescolar é catalisador para o desenvolvimento pessoal e académico dos alunos, visto que pode promover aprendizagens holísticas e integradas. Por esta razão, os autores, Oliveira-Formosinho e Formosinho, (2013) esclarecem que “A construção do conhecimento pela criança requer um contexto social e educacional que apoie, promova, facilite e celebre a participação”, (p.24). Assim, é importante sublinhar que esta escola, conta com a cooperação das seguintes entidades: SRE (nível pedagógico e administrativo), Câmara Municipal do Funchal (a nível de materiais, atividades e

manuais escolares) e Serviço Regional de Proteção Civil (a nível de ações de sensibilização).

No que toca a parcerias esta escola apresenta acordos com o clube Naval do Funchal, com o Clube Desportivo de São Roque, com a Escola de Futebol da Madeira e com a Academia de Línguas da Madeira. Apresenta, também, um leque diversificado de atividades realizadas com identidades externas à escola nomeadamente o teatro, a dança criativa, a ioga e a ginástica rítmica.

6.1.2 Caracterização do Estabelecimento Educativo⁸

A PPII desenvolvida no 2.º Semestre do 1.º Ano do presente mestrado, decorreu num estabelecimento de ensino privado, integrado numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), no Funchal. A sua atividade teve início a 5 de abril de 1937 e o seu nome surge associado à História de Portugal.

Atualmente, esta instituição funciona como escola, que educa para os valores universais da liberdade, justiça, solidariedade e paz. Neste sentido, a sua principal missão é formar cidadãos conscientes e responsáveis, oferecendo uma formação holística e saudável para os aprendentes. A prática educacional que se desenvolve nesta escola incide sob princípios cristãos, porém a mesma respeita e dá liberdade, a todos os alunos, professores e restante comunidade educativa, para a escolha dos seus ideais.

Esta escola é uma instituição que tem como oferta educativa a valência de EPE, com crianças entre os 3 e os 6 anos, e a valência de 1.º CEB, com alunos entre os 6 e os 10 anos, na sua maioria, totalizando cerca de 350 crianças/alunos. A instituição educativa contém as duas valências anteriormente mencionadas, pois tem como finalidade garantir uma evolução nos alunos desde as primeiras explorações e descobertas, até a conclusão do 1.º CEB. No que concerne à oferta educativa, para além das duas vertentes mencionadas, EPE e 1.º CEB, a instituição educativa oferece uma “componente de apoio à família para os períodos de interrupção letiva.”, (PEE 2022-2026, p. 13), isto é, Atividades de Tempos Livres (género de um ATL) nas interrupções letivas do Natal e da Páscoa. Esta escola apresenta, também, a possibilidade de frequentar as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e em diversos projetos de cariz regional, nacional e internacional, sendo estes dinamizadas por parcerias, apoios externos e pela Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva.

⁸ As informações apresentadas foram recolhidas a partir do PEE 2022-2026.

Esta escola rege-se por diversos documentos orientadores entre estes o PEE, PAA e o Regulamento Interno da Escola. Neste sentido, o PEE intitula-se de “Tempos emergentes, mentes conscientes” e está em vigor desde 2022, até 2026. A temática do projeto surge “(...) considerando as mudanças visíveis em contexto ambiental, o impacto que causam na vida e no planeta, bem como a necessidade emergente de agir no sentido de preservar, cuidar e garantir um futuro mais seguro”, (PEE, 2022-2026, p. 18). Este projeto nasce, como uma fonte de mudança, à proposta da Organização das Nações Unidas (2016), a agenda 2030. Esta agenda constituída por 17 objetivos de desenvolvimento que abrangem a humanidade e os povos a nível mundial. Assim, para este projeto foram escolhidos, pela equipa pedagógica, quatro dos 17 objetivos, sendo estes o objetivo 16 - Paz, Justiça e Instituições Eficazes (ano letivo 2022/2023), o objetivo 13 – Ação Climática (ano letivo de 2023/2024), o objetivo 14 – Proteger a Vida Marinha (ano letivo de 2024/2025) e por fim o objetivo 15 – Proteger a Vida Terrestre (ano letivo de 2025/2026). No presente ano letivo 2022/2023, aquando da exploração do objetivo número 16, pretendia-se “(...) educar para a paz, educar para o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana a e de seus direitos iguais e inalienáveis, como o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo.” (PEE, 2022-2026, p. 20).

Esta instituição educativa funciona num edifício amplo e moderno, cuidadosamente pensado para atender às necessidade educacionais dos alunos. Deste modo, esta escola encontra-se organizada por três andares e dois edifícios à parte do edifício principal, sendo estes, o edifício da direção (com uma sala de reuniões, uma sala dos professores, o gabinete da direção, uma sala de acolhimento e casas de banho) e outro onde consta a capela da escola, diversas salas, organizadas para a exploração das artes (Plásticas, Musicais e Dramática) e a sala *Snoezelen*. Assim, esta escola disponibiliza espaços e áreas que são fundamentais para a aprendizagem e inclusão de todos alunos, como é visível na tabela 10.

Tabela 10*Espaços da instituição – Edifício Principal.*

Rés do Chão	<ul style="list-style-type: none"> • Três refeitórios (o da EPE, o do 1.º CEB e o dos funcionários); • Copa/Cozinha; • Duas casas de banho; • Balneários e vestiários; • Ginásio; • Arrecadações.
Andar 1	<ul style="list-style-type: none"> • Ala do Pré-Escolar (5 salas); • Dormitório; • Sala polivalente; • Casas de Banho; • Sala de TIC; • Sala de Ensino Especial; • Sala de Apoio Pedagógico Acrescido; • Sala de Arrumação; • Biblioteca.
Andar 2	<ul style="list-style-type: none"> • 12 salas destinada ao 1.º CEB; • Sala do Terapeuta da Fala; • Reprografia; • Arquivo; • Casas de Banho - alunos; • Casas de Banho - adultos (docentes e não docentes); • Arrecadações.

Fonte. PEE (2022-2026)

A nível dos espaços exteriores da escola, encontra-se um campo de futebol, dois pátios, o pátio exterior da valência de Pré-Escolar e o pátio para os alunos do 1.º CEB, e, ainda, alguns jardins.

Quanto aos recursos materiais, a instituição possui vários computador fixos, impressoras, televisões, aparelhos de som, projetores de vídeo e uma larga quantidade de material didático distribuído pelas salas e pelas arrecadações. Importa realçar que cada sala está apetrechada com quadros interativos e rede *WiFi*, sendo uma forma de introduzir as novas tecnologias nos processos de ensino-aprendizagem dos alunos.

No que toca ao pessoal docente, podemos contabilizar 33 professores/educadores, distribuídos por diversas funções educativas. Destes 33 docentes, contamos com uma Diretora Pedagógica, uma coordenadora de Serviços (que também desempenha funções de docência na área de Expressão Musical e Dramática), cinco educadores de infância, doze professores titulares de turma, oito Professores AEC, uma Professora de Inglês, um Professor de EMRC e 3 Professores de Educação Especial, sendo que um deles desempenha funções a tempo parcial. Por fim, no que diz respeito ao pessoal não docente estes perfazem um total de 20 pessoas, divididas por duas funções, Auxiliares de Serviços Gerais (11) e Auxiliares de Ação Educativa da Educação Pré-Escolar (9).

Quanto à equipa pedagógica da turma onde realizei o meu estágio, esta era composta por um docente titular, por duas professoras de apoio, que auxiliavam os alunos com Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão e os alunos diagnosticados para o apoio acrescido, um docente de EMRC, um de Expressão Plástica, um de Expressão Musical e Dramática, um de TIC, um de Inglês e um de Educação Física.

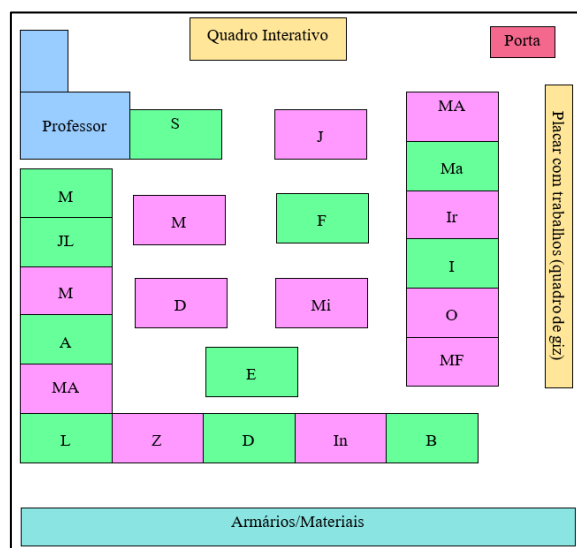
Para finalizar, o ambiente educativo desta escola caracteriza-se como ser acolhedor, familiar e estimulante, pois a presença de pessoal docente e não docente por toda a escola, faz com que as crianças e os alunos se sintam bem e integrados. Os adultos presentes na instituição atendem a todas as necessidades das crianças, o que leva a que o ambiente seja muito seguro.

6.1.3 Organização do Espaço Pedagógico

O espaço educativo é “(...) um local onde se constroem relações que permitem a criação de situações pedagógicas levando a aprendizagens por parte dos alunos.”, assim, “(...) são locais onde se desenvolvem ações que visam o desenvolvimento pleno do aluno e formação de cidadãos conscientes e responsáveis.” (Neves, 2014, p.3). Neste sentido, a organização da sala é um dos aspetos importantes para o bom desenvolvimento dos aprendentes, sendo que este deve ser acolhedor, iluminado e deve conter diversos materiais para que os alunos possam aprender e desenvolver competências. Esta organização da sala é da responsabilidade do professor titular, sendo que este deve estruturar de acordo com as necessidades dos seus alunos, tendo sempre um objetivo delineado. Posto isto, apresenta-se a planta da sala onde desenvolvi a minha *práxis*, de forma a ser mais perceptível a sua organização (figura 46).

Figura 46

Planta da Sala.



Nota. As letras representam as iniciais dos alunos desta turma.

A sala da turma onde realizei a minha PPII situa-se na sala 110, no piso 1 do edifício principal da escola. O espaço físico da sala está organizado em “U”, (figura 47), o que facilita e estimula o processo de aprendizagem, permitindo espaços de discussão e partilha em grande grupo. Esta organização em “U” conta com sete alunos no centro, devido ao número elevado de alunos na turma e à falta de espaço para colocar todos os alunos nesta disposição.

Figura 47

Disposição da sala “U”.



Para além da boa organização das mesas, a sala caracterizava-se por ser luminosa, com os armários e estantes encostados ao fundo da sala, de modo a facilitar a circulação dos alunos. Estes armários continham, maioritariamente, materiais dos alunos, sendo que eram de fácil acesso aos mesmos. Um dos móveis existentes na sala, tinha como finalidade guardar documentos como as fichas individuais dos alunos e a avaliação dos mesmos. Os restantes armazenavam materiais como cartolinas, colas líquidas, agrafos, lápis, cores, blocos de folhas brancas, colas de batom, produções dos alunos, tesouras, micas, ficheiros de tempo de estudo autónomo (TEA), implementado por mim ao longo da PP, entre outros materiais que os alunos podiam recorrer de forma autónoma (figura 48).

Figura 48

Móveis da sala.



Esta sala possuía um quadro de giz, que servia para expor as regras da sala, os trabalhos dos alunos e cartazes acerca dos conteúdos já explorados (figura 49). Continha um quadro interativo e *WiFi*, que tinha como intuito envolver as tecnologias no processo de ensino-aprendizagem dos educandos, tornando o mesmo mais apelativo e dinâmico. A sala possuía uma mesa para o professor e 23 mesas para os alunos, o calendário dos aniversários dos alunos, a tabela de registo de saída dos mesmos após o tempo curricular e cartões com as letras e números que o grupo já explorou (figura 50).

Figura 49

Quadro de giz e placar da sala.



Figura 50

Quadro interativo.



Em suma, a disposição da sala estava bem organizada tendo um espaço adequado e moderno para apresentar aos seus educandos, docentes, não docentes e familiares, sendo que esta está organizada para os alunos e de acordo com os seu interesses e necessidades. Importa referir ainda que esta sala era de uso exclusivo desta turma, o que permitia que os manuais e os cadernos ficassem na mesma, não sendo necessário levar os mesmo para casa.

6.1.4 Organização do Tempo Pedagógico

A organização do tempo exige do professor um cuidado para que atenda a todos os fatores que podem condicionar a aprendizagem dos alunos. Assim, para auxiliar esta reflexão e organização o D-L n.º 55/2018, artigo 3.º, alínea h), define uma matriz-base (figura 52), que consiste na integração de componentes do currículo nos planos curriculares educacionais, por ciclos e anos de escolaridade, distribuindo a carga horária prevista para cada componente do currículo.

Figura 51

Matriz-Base (D-L n.º 55/2018, Anexo 1).

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

Com efeito, o horário das turmas desta escola divide-se em três momentos fundamentais, sendo estes o período de acolhimento de todas as crianças (8h – 9h), o período das atividades letivas (9h – 15h) e período das AEC (16h – 18h), (tabela 11).

Tabela 11

Organização do tempo pedagógico desta turma.

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Lanche (10h30 – 11h)				
		EMRC (11:40 – 12:20)		
			Inglês (12:00 – 13:00)	Educação Física (12:00– 13:00)
Almoço (13:00 – 14:00)				
Expressão Plástica (14:20 – 15:00)	TIC (14:00 – 15:00)	Expressão Musical e Dramática (14:00 -15:00)		
Lanche (15h – 16h)				

Nota. Esta organização do tempo pedagógico foi realizada pelo docente titular e pela equipa multidisciplinar da escola. Os espaços destacados a verde dedicam-se às áreas curriculares de português, matemática e estudo do meio.

Atendendo à tabela 11, destaca-se que a matriz curricular apresentada dedica algumas horas (espaços verdes) às áreas curriculares do Português, Matemática e Estudo do Meio. Estes tempos curriculares, apesar de terem horas semanais a serem cumpridas eram geridas pelo professor titular de forma autónoma e flexível, tendo sempre em conta as dificuldades e necessidades sentidas pelos alunos. Ou seja, se o grupo estava a revelar mais dificuldades a nível do português, não se avançava para a Matemática, só para se fazer cumprir a matriz curricular.

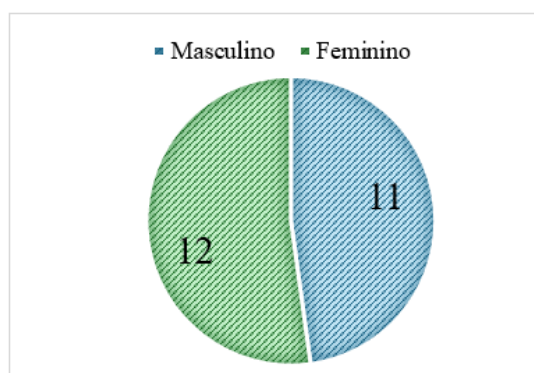
Quanto às atividades de Enriquecimento Curricular estas eram de carácter facultativo e compreendiam o horário das 16h00 às 18h00, sendo que para os alunos participarem necessitam de inscrição prévia.

6.1.5 Caraterização da Turma⁹

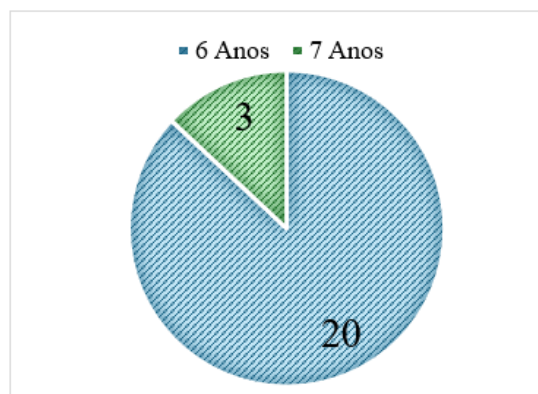
Tendo em conta que vivemos numa sociedade globalizada, que está em constante mudança, é necessário que o professor adote uma postura inclusiva e atenta ao planear as atividades, tendo em conta as características individuais dos alunos, para assim cativar a sua atenção para a descoberta e o interesse por aprender e explorar novos conteúdos.

A turma onde decorreu a minha PPII era composta por 23 alunos, dos quais 11 do sexo masculino e 12 do feminino (gráfico 7), com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos, a 14 de abril de 2023 (gráfico 8). Neste grupo havia crianças que revelaram algumas dificuldades a nível da aprendizagem, destas, havia três, que estavam diagnosticadas com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão e duas que beneficiam de apoio pedagógico acrescido.

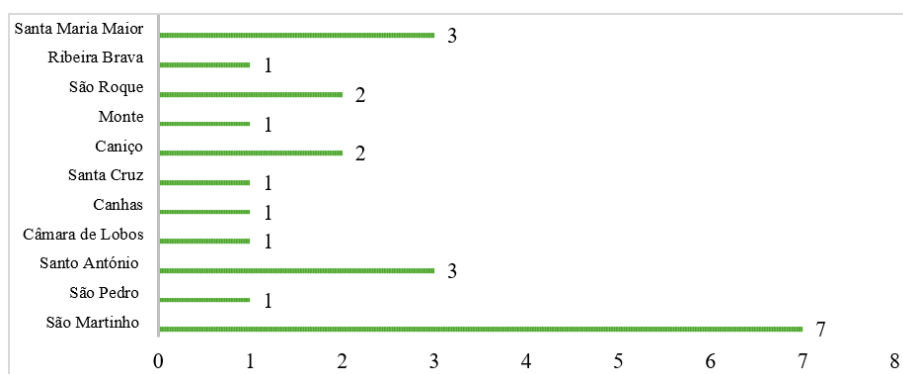
Gráfico 7
Género dos alunos.



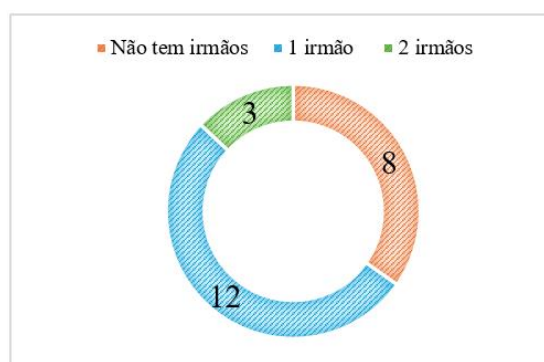
⁹ É importante, referir, que os dados apresentados relativamente aos alunos da turma onde desenvolvi a minha PPII, foram obtidos através da minha observação e das suas fichas individuais.

Gráfico 8*Idades dos alunos.*

Relativamente à nacionalidade dos alunos, 22 eram portugueses e apenas um aluno era romeno. Já no que diz respeito à residência, a maior parte das crianças vivia no Funchal, na freguesia de São Martinho (gráfico 9). Apesar de esta escola se localizar na freguesia da Sé, nenhum dos alunos desta turma vivia nessa mesma freguesia, o que se evidencia, no baixo número de residentes desta área.

Gráfico 9*Áreas de residência dos alunos desta turma.*

Quanto ao número de irmãos a maior parte dos alunos tinham apenas um irmão, isto é, 12 alunos. Dos restantes, oito alunos não têm irmãos e apenas três têm dois irmãos (gráfico 10).

Gráfico 10*Número de irmãos.*

Ao longo da minha prática apercebi-me que esta turma tinha uma participação ativa nas aulas e que demonstravam ser alunos motivados para conhecer e aprender mais. Este grupo apresentava uma boa capacidade de atenção e ao longo das atividades revelava um empenho positivo. A maior parte dos alunos gostava e sentia prazer em desenhar e pintar. Eram alunos humildes, meigos e interessados na aprendizagem de conteúdos. Eram comunicativos e com uma maturidade notável. A característica que mais se adequava atribuir a este grupo era, de facto, a sua simplicidade e inocência, que é tão característico nas crianças desta faixa etária. Estas características conferiam ao grupo um sentido de imaginação e criatividade ilimitados. A nível comportamental tinham um comportamento muito positivo, eram autónomos e harmoniosos, na medida em que se relacionavam bem entre si e com os adultos da sala.

6.1.5.1 Contexto Familiar dos Alunos¹⁰

Efetivamente, a escola e a família devem andar de mãos dadas no que diz respeito ao desenvolvimento e aquisição de competências de um aluno. Segundo Souza (2009) “(...) a interação família/escola é necessária, para que ambas conheçam suas realidades e suas limitações, e busquem caminhos que permitam e facilitem o entrosamento entre si, para o sucesso educacional do filho/aluno.”, (p.7).

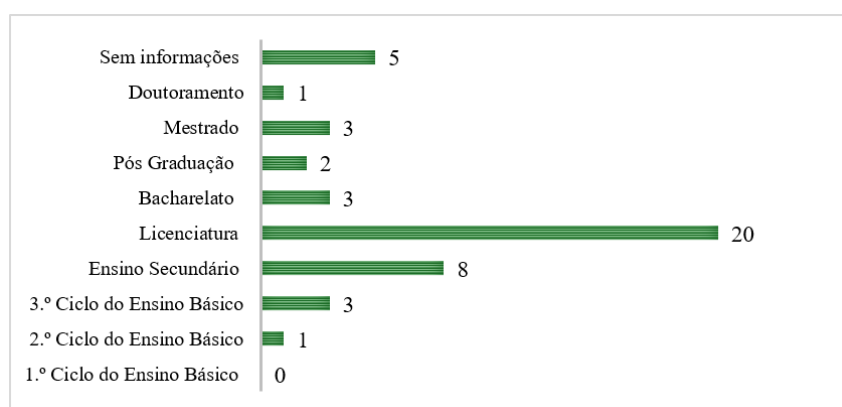
De modo que se compreenda um pouco do contexto familiar dos alunos recolheu-se a informação acerca das suas profissões (tabela 12), sendo que estas abrangiam um leque diversificado de áreas profissionais. As profissões mais frequentes são enfermagem (quatro pais) e a docência (quatro pais). As restantes profissões têm um ou dois pais a exercer. Na tabela 12 é possível ver que não há informação acerca da vida profissional de cinco dos pais.

¹⁰ A caracterização sociológica apresentada é sustentada nos dados das fichas individuais dos alunos e das informações que o professor cooperante possuía.

Tabela 12*Vida profissional dos pais dos alunos.*

Vida profissional dos pais					
Técnica de turismo	1	Empresário	2	Lojista	1
Motorista	1	Escriturária	1	Motorista	1
Esteticista	1	Engenheiro Civil	1	Técnica Superior	1
Jornalista	1	Terapeuta	1	Empregado de Escritório	2
Gestor	2	Professor	4	Operadora logística	1
Skipper	1	Técnico de farmácia	1	Psicóloga Clínica	1
Pasteleira	1	Cozinheiro	1	Oficial de Justiça	1
Enfermeiro	4	Empregada de andares	1	Arquiteto	1
Mecânico	1	Técnico de Manutenção	1	Médica	1
Comercial	1	Técnico Parlamentar	1	Sem informações	5
Armazenista	1	Sócia/gerente	1		

Quanto às habilitações literárias, podemos constatar que mais de metade dos pais possuem formação académica superior, sendo 20 pais licenciados, três com Bacharelato, três com mestrado, dois com pós-graduação e apenas um pai com doutoramento (gráfico 11). É possível também referir que, na sua generalidade, as famílias pertencem à classe média-alta.

Gráfico 11*Habilitações literárias dos pais.*

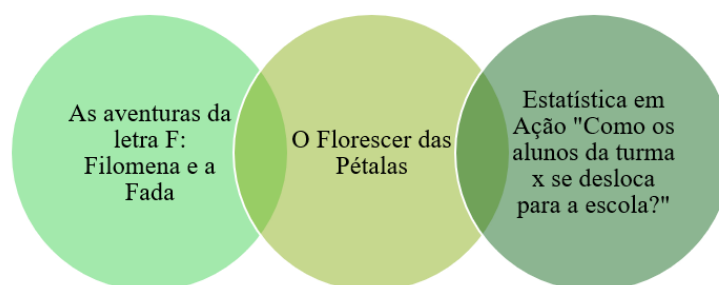
6.2 Momentos de Aprendizagem

Todos os momentos de aprendizagem da PPII, em similitude com a PP anterior, estão presentes nas minhas planificações e DB semanais. Em seguida, será realizada uma breve explanação acerca de três momentos de aprendizagem (figura 52), que se revelaram positivos para a aquisição de novas competências e saberes por parte dos alunos desta

turma. Importa contextualizar que no decurso deste estágio, foi-me solicitado, frequentemente, que utilizasse o manual ao longo dos díspares momentos de aprendizagem que planifiquei, por isso, foi desafiador conciliar a realização exaustiva do manual, com a realização de atividades que fugissem a esta realidade, ou seja, atividades mais didáticas e alinhadas com os interesses destes alunos. Neste sentido, ao longo das semanas considero que dei o meu melhor para gerir de forma harmoniosa as duas realidades.

Figura 52

Momentos de aprendizagem da PPII.



6.2.1 As Aventuras da Letra F: *Filomena e a Fada*

O momento de aprendizagem denominado de “As Aventuras da Letra F: *Filomena e a Fada*” decorreu na quarta semana da PPII, mais precisamente no dia 27 de março de 2023. Este momento de aprendizagem surge intrínseco à aprendizagem do grafema F e respetivo fonema.

Num primeiro momento apresentei a capa da história *Filomena e a fada*, de David Machado, e iniciei um diálogo com os alunos acerca da mesma (figura 55). De modo a cativar a participação dos alunos, realizei algumas questões, entre estas “O que vemos nesta imagem?”; “O que acham que vai acontecer nesta história?” e alguns dos registos orais do grupo foi:

- Uma menina que tem medo e outra que não tem. (Ma)
- Tem uma fada invisível na história. (MA)
- Ou ela pode estar escondida. (M)
- Já sei, ela pode estar escondida na cama. (L)

(Diário de Bordo, 27 de março de 2023)

Após a introdução da história por meio do diálogo acerca da capa da mesma (figura 53), apresentei ao grupo um *PowerPoint* que continha uma sequência de imagens que ilustravam a narrativa (figura 54). Logo, o grupo de tinha de imaginar uma história com as imagens apresentadas e partilhá-la oralmente. Este momento tinha como objetivo primordial, estimular a criatividade e imaginação dos alunos, para que eles previssem os acontecimentos da história.

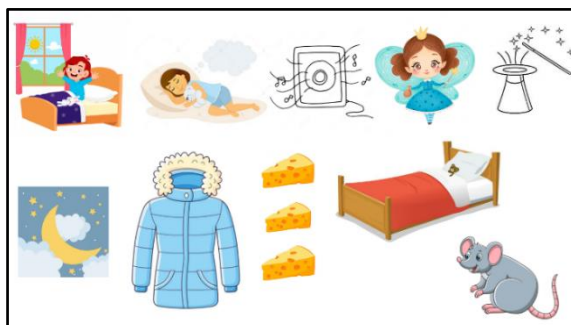
Figura 53

História da Filomena e da Fada



Figura 54

Imagens representativas da narrativa da história.



Neste sentido algumas das interações dos alunos acerca das imagens apresentadas foram:

- Ela pode estar a sonhar com fadas. (Ma)
- Ela estava a dormir quando acordou ela vestiu um casaco e foi a uma festa no sonho e o mágico deu-lhe um queijinho. (A)
- Eu acho que sei, ela estava a dormir e sonhou com fadas que comiam queijinhos. (B)
- O queijinho era para o rato. (O)
- A fada fez magias e as meninas viram. (Ma)
- A menina estava a dormir e a fada fez uma magia com música. (Ir)
- A fada fez barulho e a menina acordou com o barulho dela. (L)
- A menina saiu a noite e viu um rato e ficou com medo. (A)

(Diário de Bordo, 27 de março de 2023)

Testemunhar este momento simples de partilha de ideias entre os alunos, para construção de um enredo através das imagens apresentadas, revelou-se uma experiência gratificante e motivadora. Através da exploração destas imagens, os alunos revelaram a sua criatividade e partilharam ideias e perspetivas acerca daquela que era a sua opinião acerca de um possível enredo. Esta atividade, além de estimular a criatividade e o pensamento crítico dos alunos, promoveu o envolvimento ativo, o interesse e motivação dos alunos, proporcionando um ambiente de aprendizagem colaborativo e enriquecedor, onde todos os alunos se sentiram ouvidos, validados e valorizados.

De seguida, passei à leitura da história *Filomena e a fada*, (figura 55), onde procurei envolver os alunos na mesma. Para isso, realizei algumas questões ao longo da leitura que despertaram a curiosidade do grupo para esta narrativa. Ao findar este momento, iniciou-se um diálogo com os alunos acerca do que os mesmos tinham previsto (antes da leitura) e do que foi narrado posteriormente na história. Algumas das questões que orientaram este diálogo foram: Quais são as personagens da história? Onde se passa a história? A Filomena acordou com um ruído, mas não teve medo. Porquê? Porquê é que a Filomena achava que a fada que a visitava enquanto dormia era boa? Afinal quem tinha feito o ruído que acordou a Filomena? Quais são as histórias que conhecem sobre fadas? Estas foram as questões às quais os alunos não revelaram grandes dificuldades em responder.

Figura 55

História explorada.

Filomena e a fada

A Filomena acordou por causa do ruído. Parecia que alguém estava a arranhar o chão. Era ainda de noite, o quarto estava escuro e, na cama ao seu lado, a sua irmã continuava a dormir. Só que a Filomena não teve medo. Ela sabia que quem fazia aquele ruído era a fada.

A Filomena nunca tinha visto a fada que vivia no seu quarto, mas já a tinha ouvido muitas vezes e até já tinha encontrado espalhadas pelo quarto as magias que a fada fazia. Por exemplo, uma vez, numa noite fria, descobriu o seu casaco pousado mesmo ao lado da sua cabeça. De outra vez, havia três pedacinhos de queijo – a sua comida preferida – em cima da cómoda. Era, portanto, uma fada boa. E a Filomena queria muito poder vê-la.

O ruído continuava e a Filomena acordou a irmã, chamando-a.

– A fada está debaixo da minha cama – disse-lhe.

– Já te disse que as fadas não existem – sussurrou, acendendo a luz, a irmã, que não acreditava em fadas.

E foi nesse momento que a fada saiu debaixo da cama da Filomena, fugindo a correr até desaparecer por um buraco pequenino na parede.

– Acho que a tua fada era um rato – disse a irmã.

– Não! – respondeu a Filomena. – Era mesmo uma fada, só que se transformou num rato.

Antes de ler

Apresentar o título e a ilustração e questionar os alunos:

- Em que momento do dia se passará esta história?
- O título fala de uma fada. Observando a ilustração, consegues imaginar onde estará?
- Qual das crianças da imagem será a Filomena?


Após a leitura

Identificar as ideias principais:

- Onde se passa esta história?
- Quem são as personagens da história?
- A Filomena acordou com um ruído, mas não teve medo. Porquê?
- Porquê é que a Filomena achava que a fada que a visitava enquanto dormia era boa?
- Afinal quem tinha feito o ruído que acordou a Filomena?

Outras sugestões

- Pedir aos alunos para recontarem oralmente a história.
- Perguntar aos alunos se acreditam em fadas ou outros seres fantásticos.
- Pedir aos alunos a ilustração de uma fada imaginada por eles.
- Pedir aos alunos para dizerem palavras que comecem pela letra "F", como fada.



David Machado, 2014 (P&P)

Num momento posterior, realizou-se um *Kahoot*, que visava colocar à prova os conhecimentos do grupo acerca da história explorada e, identicamente, acerca do grafema

Em seguida, os alunos foram divididos em grupos de três elementos cada e foi lançado o desafio de criar uma fada, tendo como inspiração a fada da história explorada anteriormente. Na minha planificação inicial, tinha previsto grupos de quatro elementos, mas, considerando que esta era a primeira experiência de trabalho em grupo para a maioria dos alunos, optei por criar grupos mais reduzidos (dois e três elementos) para facilitar a dinâmica e a convivência entre todos os elementos do grupo. Para esta construção foi distribuída uma folha A3 e diversos materiais, como lãs, jornais, botões, cores, entre outros, de modo que cada grupo realizasse a sua fada, tal como é possível visualizar nas figuras 58 e 59.

Figura 58

Construção da fada em pequenos grupos.



Figura 59

Trabalho final de todos os grupos.



Apesar deste momento ter sido um momento bastante caótico, considero que foi positivo, pois além de abranger a área das artes visuais, que cativam muito o grupo, promovia o trabalho cooperativo, a partilha de ideias e aplicação de múltiplas estratégias. Enfim, a construção da fada, pela sua natureza prática, proporcionou aos alunos um ambiente de trabalho descontraído.

Neste sentido, pode-se constatar que a aprendizagem cooperativa “assegura um melhor rendimento escolar aos alunos”, (Lopes & Silva, 2010, p.141). Sendo que, este tipo de aprendizagem permite um modelagem social que estimula as relações interpessoais dos alunos e fomenta o trabalho em equipa, em prol da aprendizagem global (Lopes e Silva, 2009).

Não obstante, houve momentos que denotei, nos grupos, que havia algumas meninas a assumir o papel principal, não estando tão recetivas às opiniões dos restantes elementos do grupo, como tal procurei converter este aspeto circulando pelos grupos e dialogando com os mesmos, inculcando valores sociais como a empatia, respeito e o trabalho de equipa. Esta dificuldade foi sendo ultrapassada ao longo da execução da tarefa, sendo que o produto final foi positivo e do agrado de todos os elementos, o que revelou que o trabalho cooperativo resultou em aprendizagens positivas.

Após o término da realização da fada solicitei a cada grupo que apresentasse a mesma à turma (figura 60), como tal algumas frases das inferências dos alunos, acerca da sua fada, foram:

- A nossa fada voa e faz os meninos felizes. (A)
 - O superpoder dela é que quando ela voa ela chama os animais. (De)
 - Por onde ela passa ela dá amor, a nossa fada. (J)
 - A fada é a Crista e quando o dia começa ela espalha flores, é uma fada da Primavera. (Mi)
 - Tem dez anos e ela solta brilhantes e faz o mundo mais bonito. (E)
 - Fada Odília. Ela quando voa deita corações, é uma fada do amor. (I e B)
- (Diário de Bordo, 27 de março de 2023)

Figura 60

Apresentação das fadas.



O momento das apresentações orais das fadas foi crucial, pois apesar de ainda se sentir alguma timidez, dos alunos ao falar para a turma, revelou-se uma estratégia positiva para que os mesmos ganhassem mais confiança. Para além disto, fez com que os alunos atribuíssem um significado à fada que foi criada por eles próprios.

Interessa referir, que no decorrer da restante semana, implementou-se atividades para que os alunos dedicassem a sua atenção ao desenho e som desta letra. Para tal, recorreu-se às atividades da Escola Virtual, visionou-se um vídeo acerca da mesma, explorou-se graficamente a letra F e analisou-se um texto do manual, onde foi solicitado aos alunos que identificassem a letra, rodeando-a. Para além destas estratégias realizou-se exercícios práticos, que se revelaram catalisadores para consolidar as aprendizagens dos alunos referente a esta letra.

6.2.2 O Florescer das Pétalas

O momento “*O Florescer das Pétalas*” foi implementado no dia 29 de março de 2023 (quarta semana de implementação pedagógica). Este tinha como objetivo primordial consolidar a temática explorada ao longo das semanas anteriores, relacionada com os seres vivos e o meio ambiente, mais concretamente as plantas, recorrendo a uma atividade experimental simples.

Numa primeira instância, dialogou-se com as crianças acerca das estações do ano e das mudanças que ocorrem em cada uma delas. Neste diálogo, emergiram questões instigantes que despertaram a curiosidade dos alunos e que permitiram analisar os conhecimentos prévios dos mesmos acerca da temática. As perguntas realizadas foram: Quando percebem que a primavera está a chegar? Como ficam as plantas e as flores nesta estação do ano? Que sons mais ouvimos na Primavera? Como se sentem nesta altura do ano?

- Professora é na primavera que as plantas e os passarinhos nascem. (MA)

- Os dias ficam maiores porque o meu pai disse que as horas mudam. (M)

(Diário de Bordo, 29 de março de 2023)

Tal como todos os momentos de diálogo, este foi um período de partilha acerca da perspetiva de cada aluno acerca do conteúdo a ser explorado. Neste momento, debateu-se que a primavera é uma estação conhecida pela magia que faz nos jardins e pelo seu clima ameno, que desempenha um papel importantíssimo na preservação e equilíbrio do nosso ecossistema.

Após o diálogo inicial, passou-se à atividade prática, a realização da experiência da flor que abre. Por conseguinte, distribui-se uma flor branca, de papel, e solicitou-se que cada aluno fizesse um desenho ou pintasse a sua flor (figura 61).

Figura 61

Desenhos realizados nas flores de papel.



Ao finalizarem este passo, pediu-se, aos alunos, que dobrassem as pétalas das flores para o seu interior. Neste instante, foi notória alguma dificuldade por parte de alguns aprendentes, na dobragem das pétalas, sendo que se circulou pela sala auxiliando neste passo da tarefa.

Após a dobragem das pétalas, questionei o grupo sobre o que cada aluno achava que ia acontecer à sua flor quando a colocasse no tabuleiro com a água, sendo obtidas respostas semelhantes à seguinte:

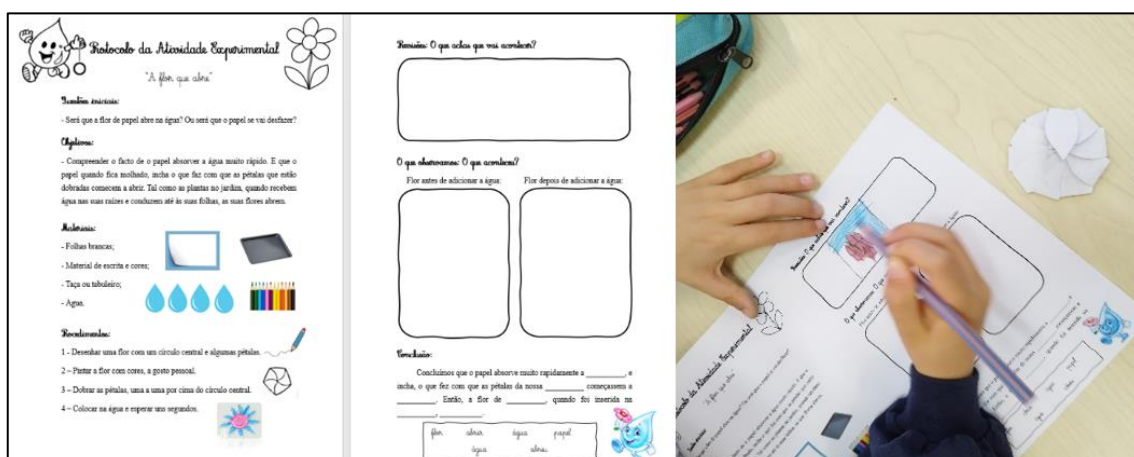
- Professora eu acho que a flor vai abrir, porque isso acontece na primavera e nós estamos na primavera. (R)

(Diário de Bordo, 29 de março de 2023)

Como forma de ficar registado, foi distribuído um protocolo experimental pelos alunos. O mesmo continha quatro espaços para os alunos preencherem, sendo estes sobre *O que achas que vai acontecer? O que aconteceu (antes de adicionar água e depois de colocar água)?* E ainda um texto com lacunas acerca da experiência realizada. Após a leitura do protocolo experimental, solicitei que cada aluno preenchesse o primeiro retângulo, referente à questão *O que achas que vai acontecer?* de modo a ficar a conhecer a expectativa de todos os alunos antes da realização da tarefa. Ainda nesta fase, foi preenchido o espaço destinado a retratar como a flor se encontrava sem estar em contacto com a água (figura 62).

Figura 62

Primeira parte do protocolo experimental.



Concluído o preenchimento da primeira fase do protocolo, organizou-se os alunos no centro da sala, à volta das mesas que continha os tabuleiros e as garrafas de água. De seguida, pediu-se que colocassem as flores no tabuleiro. Ao longo de poucos segundos as flores começaram a abrir e os alunos vibraram, sendo notória uma grande felicidade por parte de todos os envolvidos (figura 63). Alguns dos registos apontados neste momento foram:

- Professora a minha flor está a abrir (vários alunos)
 - O meu está abrindo mais devagar. (I)
 - A flor abriu, ficou igual antes de meter na água (J)
 - Professora a flor abriu porque cuidamos e deitamos água não foi? (Ma)
- (Diário de Bordo, 29 de março de 2023)

Figura 63

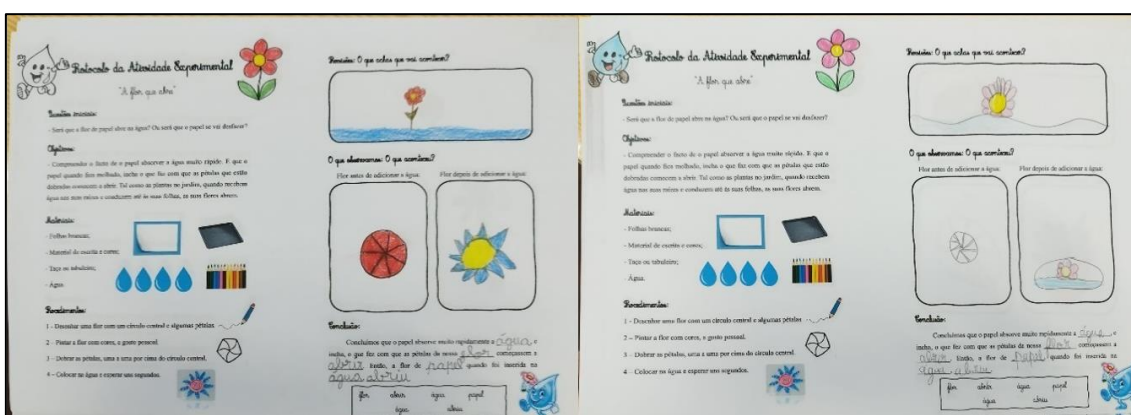
Realização da experiência "flor que abre".



De regresso ao lugar e após dialogar com o grupo acerca da experiência realizada, incidiu-se nos cuidados a ter com as flores e debateu-se a estação do ano em que as mesmas, preferencialmente, florescem (Primavera). Posto isto, foi o momento de voltar ao protocolo e concluir o seu preenchimento (figura 64). Ao longo do preenchimento da segunda parte deste protocolo, apercebi-me que o grupo revelou algumas dificuldades na realização do texto em lacunas. Esta dificuldade surgiu associada ao reduzido grau de competências de leitura, que o grupo ainda possuía. De forma a combater este entrave o texto foi analisado e preenchido em grande grupo de modo a facilitar a sua compreensão.

Figura 64

Protocolos preenchidos.



Considero que esta dinâmica foi bem conseguida, pois proporcionou aos alunos a oportunidade de compreenderem, não só como é que as flores desabroçam, como também a importância de cuidar das mesmas, com “carinho e água”, como alguns alunos referiram. Em suma, esta atividade fez com que os alunos percebessem o papel essencial da água na vida das plantas, mais concretamente das flores. Além disso, permitiu relacionar com as estações do ano, visto que no inverno as flores geralmente estão “fechadas” e na primavera elas florescem, havendo mais cor nos jardins.

6.2.3 Estatística em Ação – Como os Alunos da Turma x se Deslocam para a Escola?

O momento *Estatística em Ação – Como os alunos da turma x deslocam-se para a escola?* foi desenvolvido na sexta semana de implementação pedagógica, no dia 24 de abril de 2023. A realização deste momento de aprendizagem teve como principais objetivos partir da realidade vivida pelos alunos, para desenvolver conhecimentos alusivos à temática proposta nas AE (1.ºAno) de matemática (2021) “Dados – Questões estatísticas, recolha e organização de dados”, (p.31). O momento de atividade proposto

surge com o intuito de conduzir estes alunos numa investigação sobre o modo como cada estudante se desloca para a escola, recolhendo e organizando as informações numa tabela e num pictograma.

Numa primeira instância iniciou-se um diálogo introdutório, onde se questionou os alunos sobre o que significava a palavra “Dados”.

Como tal, a primeira coisa que os alunos disseram foi que era os dados móveis do telemóvel da mãe e do pai. Outras intervenções foram:

- Dados quando jogamos aos jogos (I).
- Dados são quadrados que lançamos? (R)
- Não são dados móveis como M disse? (B)

(Diário de Bordo, 29 de março de 2023)

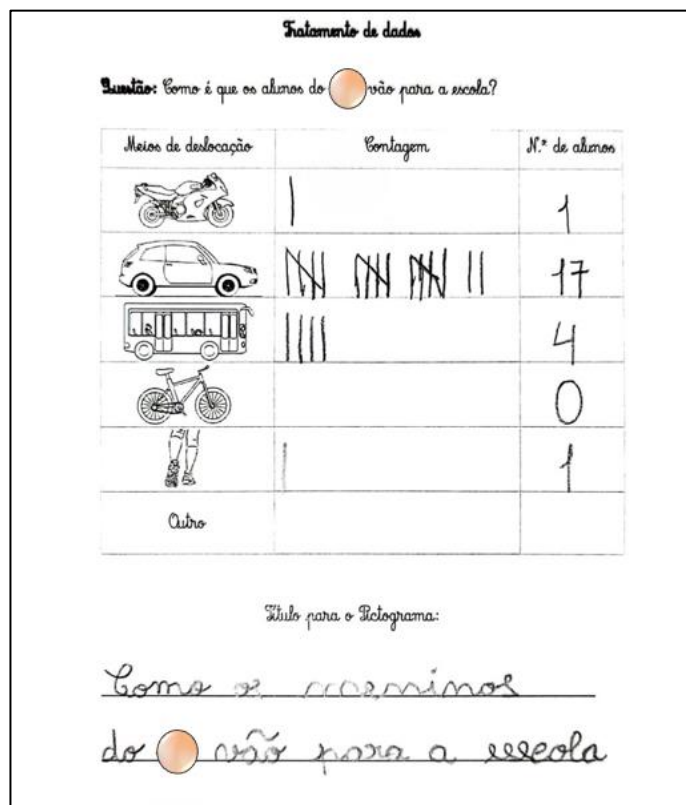
Efetivamente, não eram estas as respostas que esperava que o grupo desse, contudo, depois de uma pequena reflexão percebi o quão naturais e genuínas foram estas inferências, dado serem a realidade que os alunos conheciam. Por conseguinte, sem desvalorizar as perspetivas e opiniões dos alunos, passou-se à explicação do que eram os dados que me referia. Assim, explicou-se que dados são conjuntos de informações factuais e quantificáveis que podem ser organizados de diversas formas, podendo ser qualitativos (palavras, texto) ou quantitativos (números). Também se referiu que existem diversas formas de organizar esses dados (informações), como por exemplo em tabelas ou gráficos (barras, pictograma, entre outros).

Num momento posterior, lançou-se o desafio para a recolha de dados sobre a forma como os alunos se deslocavam para a escola. Portanto, com recurso ao quadro interativo da sala, realizou-se as contagens dos alunos que vinham para a escola a pé, de autocarro e de carro. Simultaneamente, os alunos possuíam uma folha de apoio que visava auxiliar na organização deste estudo, tornando mais fácil o passo seguinte, construção do pictograma.

Terminadas as contagens, passou-se à fase de escolher um título para o pictograma a ser realizado. Neste momento, o esperado seria que cada aluno partilhasse um título, para que depois em grande grupo se escolhesse o que mais se adequava. Porém, após a sugestão de um dos alunos, as intervenções do restante grupo rondavam o mesmo género. Por esta razão, assumiu-se este título, “Como os meninos do 1.º X vão para a escola?”, para o nosso pictograma (figura 65).

Figura 65

Folha de auxílio à contagem dos dados e à realização do pictograma.



Com o intuito de se iniciar a realização do gráfico, distribuiu-se por cada criança um quadrado de cartolina e solicitou-se que cada um desenhasse o meio de transporte utilizado. Logo que o grupo terminou esta tarefa, explicou-se como se procederia o preenchimento do pictograma. Assim, em pequenos grupos, dirigiram-se à cartolina afixada no quadro de ardosia, e procederam à colagem de forma autónoma (figuras 66 e 67).

Figura 66

Construção do pictograma.

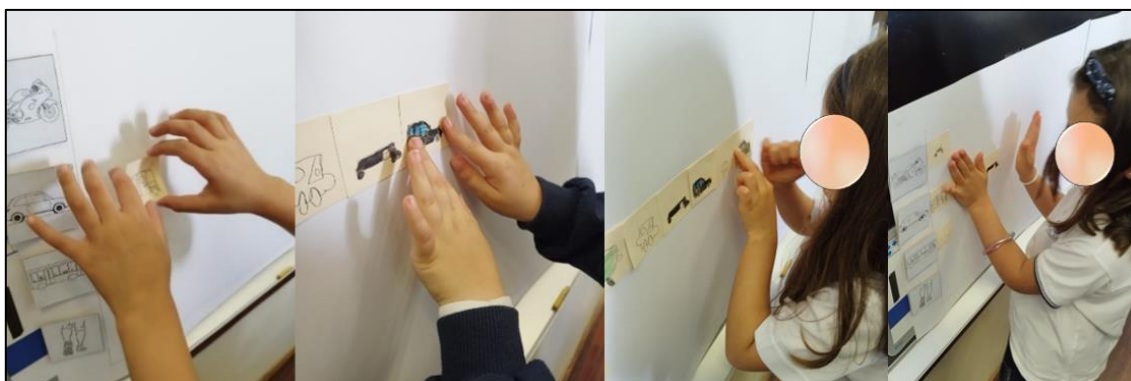
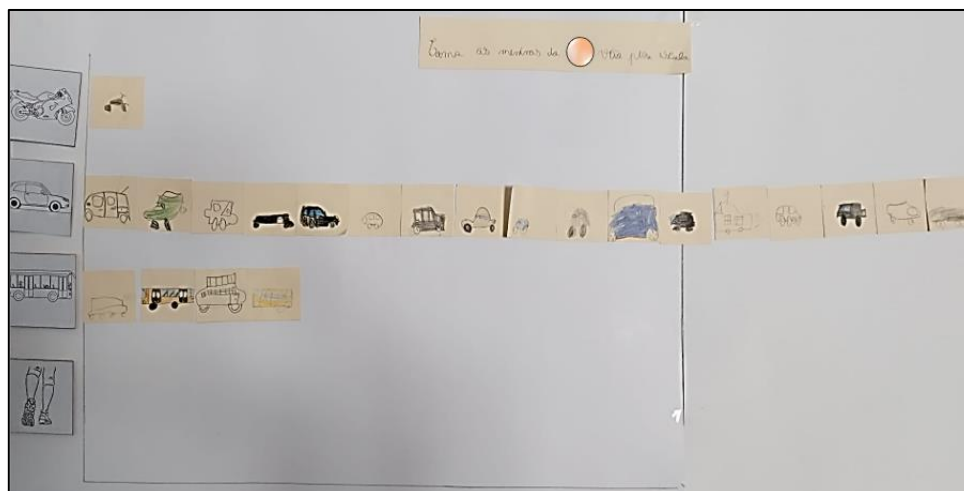


Figura 67

Pictograma realizado pelos alunos.



Terminada esta fase da tarefa (construção do pictograma), passou-se à análise do mesmo, tendo como base as seguintes questões: *Quantos alunos vão de carro para a escola? Quantos vêm a pé? Qual a barra maior? E qual a menor? Qual a diferença da barra maior para a mais pequena?* Das quais, foram exploradas e respondidas, oralmente e em grande grupo, sem grandes dificuldades.

A estratégia de envolver o grupo na recolha e na construção de um gráfico alusivo aos dados recolhidos, revelou-se muito benéfica para a compreensão deste conteúdo. Além do mais, o facto de partir da realidade dos alunos, fez com que estes se sentissem protagonistas de todo o processo, o que conduziu a uma aprendizagem mais envolvente e significativa.

Em seguida, apresentou-se um vídeo da escola virtual intitulado de *Questões e recolha de dados*. O vídeo explanado tinha como intuito analisar os desportos favoritos de um determinado grupo de crianças, organizando esses dados numa tabela e, posteriormente, num gráfico. Este momento objetivava resumir e aclarar os conteúdos aprendidos no decorrer desta aula.

Após o visionamento do vídeo, dialoguei com os alunos acerca dos seus desportos favoritos e através do quadro interativo fiz o registo das respostas dos mesmos. Recolhidas todas as informações, realizou-se um esboço do gráfico de barras representativo destes dados e prosseguiu-se com a sua análise, chegando a algumas conclusões.

- Professora, como a barra maior é a natação é porque é o nosso desporto favorito? (M)

(Diário de Bordo, 29 de março de 2023)

Valorizando as perspectivas dos alunos acerca da análise feita ao gráfico, reforçou-se que de facto a barra maior representa o desporto favorito da maior parte dos alunos. Em contrapartida, a barra menor representava o desporto menos apreciado pelos alunos.

Ao findar da manhã, distribuiu-se os cadernos diários, que continham exercícios práticos, para que os alunos testassem os seus conhecimentos, resolvendo os exercícios de forma autónoma. Esta dinâmica surgiu de forma simples para analisar e concluir os conhecimentos adquiridos, ou não, pelos alunos na exploração deste conteúdo, de modo a identificar possíveis dificuldades que tenham de ser colmatadas.

Em suma, ao observar e analisar as interações do grupo, ao longo de todo este momento de aprendizagem, notei que o grupo desenvolveu uma sólida compreensão acerca deste conteúdo e, conseqüentemente, conseguiram resolver, de forma autónoma, os exercícios do caderno diário. Esta evolução demonstra o impacto positivo de uma aprendizagem participativa e cooperativa na assimilação e aquisição de conhecimentos.

6.3 Reflexão Crítica acerca da Prática Pedagógica II

Nesta secção apresenta-se uma reflexão acerca da minha prestação ao longo do estágio realizado, tendo em conta as minhas observações e intervenções nesta turma ao longo das nove semanas, bem como algumas estratégias por mim utilizadas. O ato de refletir revela-se fundamental, pois, segundo Lopes e Silva (2010), “Só se consegue assegurar melhorias importantes no rendimento escolar do aluno se o professor assumir uma atitude de questionamento e reflexão sobre concepções pouco adequadas de ensino, que o conduzem a tomar decisões” (p. XII). Como tal, foi com esta atitude de questionamento e de reflexão que procurei evoluir, tanto a nível da interação com os alunos, como da adequação dos materiais e do saber ouvir e valorizar os interesses dos mesmos.

A PPII, concretizada desde o mês de fevereiro até ao mês de maio, desenvolveu em mim competências para a vida futura, como professora do 1.º CEB e deu-me ferramentas que me fazem, agora, ser capaz de trabalhar com uma turma de 1.º ano. Importa admitir que no início desta prática sentia-me bastante receosa e com medo do que aí vinha, dado que considero as AE mais complexas que as OCEPE. Além disso, o facto de assumir uma turma de 1.º Ano, causou em mim um pouco de ansiedade, por considerar ser um ano de muita responsabilidade, pois os alunos desenvolvem competências ligadas à iniciação da leitura e da escrita. Efetivamente, esta foi uma realidade diferente da experienciada no semestre anterior, o que também gerou alguma

insegurança, contudo, sair da nossa zona de conforto fez-me crescer e foi assim que me lancei neste novo desafio académico, onde pude realizar uma articulação entre a teoria, aprendida ao longo destes cinco anos académicos, e a prática vivenciada nas PP.

A semana de observação revelou-se uma mais-valia para conhecer e integrar-me no grupo. No decorrer desta, procurei auxiliar os alunos nas tarefas propostas pelo professor cooperante e perceber que metodologia o docente utilizava nas suas aulas. Ainda que esta semana fosse destinada à adaptação, para que nas semanas seguintes se passasse à implementação de momentos de aprendizagem, senti que precisava de mais tempo para começar a intervir pedagogicamente. Isto, porque no término da semana de observação, ainda senti que não conhecia bem o grupo e o receio de não o manter motivado e interessado nas aulas deixava-me inquieta e insegura.

Apesar de todas as dúvidas, medos e inseguranças tive de começar a planificar. Como tal, procurei adequar os conteúdos que me eram facultados pelo professor cooperante, na tentativa de dinamizar atividades mais dinâmicas e inovadoras. Estas planificações serviam, para além de organizar o decorrer da aula, para evitar tempos mortos e para me ajudar a realizar uma boa gestão do tempo. Saliente-se ainda, que todas as planificações realizadas eram de carácter flexível e estavam sujeitas a ajustes e adaptações no momento da implementação. As adaptações concretizadas resultaram das necessidades evidenciadas pelos alunos, sob a orientação do professor cooperante.

O planeamento e execução de atividades inovadoras, que procurassem colocar o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, revelou-se um desafio, de início ao fim, devido à cultura da escola, pois esta privilegiava o uso do manual. Naturalmente, apesar de reconhecer que o manual possa adotar um papel importante na revisão e consolidação de conteúdos, este não é igualmente importante na exploração de novos conteúdos. Isto porque, os manuais são realizados para um “aluno-tipo”, ou seja, não atendem à realidade, nem às necessidades de cada escola/turma, o que remete para um ensino descontextualizado, tradicional.

Na verdade, não há escolas perfeitas, nem alunos perfeitos, nem tão pouco professores perfeitos, mas tem de haver sempre uma vontade de evoluir e querer ser melhor, deixando para trás os vícios de metodologias tradicionais, que já se sabe que não são as mais apropriadas para o desenvolvimento de competências e saberes nos alunos. Neste sentido, a educação não é, nem deve ser, o ato apenas de transmitir conhecimentos, mas sim deve ser um processo onde se vai conquistando a realização humana, contribuindo para a construção de um estilo de ser, atuar e pensar. Assim, ao refletir em

educação não podemos resumir-lhe aos manuais, mas sim devemos encarar o ato de ensinar, como um processo global, que utiliza diversas metodologias e ferramentas ativas e inovadoras que, quando utilizadas, corretamente, promovem aprendizagens mais significativas para o aluno. Por tudo isto, é fulcral refletirmos sobre o sistema educativo, sobre as metodologias a utilizar e sobre o papel do professor, visto que a educação está na base da sociedade que temos e queremos.

Uma das ferramentas fundamentais deste estágio foi a utilização do *feedback*, pois acredito nas potencialidades desta estratégia para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Esta ferramenta, tende a melhorar o desempenho educativo, visto que é apresentado ao aluno o que melhorar e como o fazer. Nesta linha de pensamento, o *feedback* é marcado pelo objetivo de transmitir uma informação acerca do desempenho do aluno, numa determinada tarefa, assim, este é, segundo Lopes e Silva (2010) «uma “consequência do desempenho”», (p.47). No meu ponto de vista, o professor deve dar *feedback*, para que os aprendentes percebam onde, como, quando falharam e como podem melhorar o seu desempenho na tarefa, recorrendo não só a autocolantes, pois isso não determina o que o aluno falhou, nem tão pouco porque falhou, mas sim recorrendo a *feedbacks* escritos e orais, que detalhem os pormenores do desempenho do aluno.

Ao longo destes meses, sinto que consegui estabelecer uma relação de carinho, amizade e entreajuda, não só com as crianças desta turma de 1.º Ano, mas com o pessoal docente e não docente da instituição, promovendo um clima positivo desde o primeiro dia. Com o fim da minha PP questiono-me se fiz a diferença, sendo que, a meu ver o saldo foi positivo, apesar de todos os desafios encontrados ao longo deste percurso.

Em suma, findei este estágio com o sentimento de que ainda tenho muito para aprender, e é isso mesmo que eu desejo para mim, ser uma eterna aprendiz, aberta para novos conhecimentos e experiências, por muito que me tire da minha zona de conforto, pois, certamente, é isso que me fará crescer e aprender mais e mais.

Capítulo 7 | Prática Pedagógica III - Uma Experiência no 1.º Ciclo do Ensino Básico

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

(Dinis, 1994, p. 5)

À semelhança do capítulo precedente, pretende-se ilustrar uma panóplia de experiências excecionais para a aquisição de competências essenciais na vida de um professor. Assim, a PPIII decorreu no primeiro semestre do 2.º Ano do MEPEE1CEB no ano letivo 2023-2024. A mesma ocorreu ao longo de nove semanas, entre segunda e quarta-feira, onde a primeira semana foi dedicada à observação participante. Este estágio foi desenvolvido numa turma de 3.º Ano do 1.ºCEB entre o dia 2 de outubro e 4 de dezembro.

À vista disso, este capítulo visa explanar e refletir criticamente aquela que foi a minha *práxis*. Para este fim, serão explanados os contextos em que se desenvolveu a prática, o trabalho de projeto desenvolvido, três momentos de aprendizagem, o trabalho com a comunidade e uma reflexão acerca do meu desempenho na PP.

7.1 Organização do Ambiente Educativo

7.1.1 Caraterização do Meio Envolvente

É fundamental conhecer e familiarizar-se com o meio, para que se criem momentos de aprendizagem com situações reais, de modo a criar aprendizagens envolventes, contextualizadas e significativas. Seguindo esta linha de pensamento, esta escola situa-se num meio urbano, no Funchal, mais precisamente na freguesia de São Martinho. No que concerne à caraterização desta freguesia, remete-se para a caraterização apresentada no início da narrativa da PPI (capítulo 6), por se tratar da mesma freguesia.

7.1.2 Caraterização do Estabelecimento Educativo ¹¹

A instituição educativa onde desenvolvi a minha PPIII situa-se na periferia da cidade do Funchal, na freguesia de São Martinho, sendo abrangida pelos sítios do Poço Barral, Areeiro, Papagaio Verde e Praia Formosa. Este estabelecimento educativo, é uma

¹¹ As informações explanadas neste subcapítulo foram retiradas do PEE (2016-2020) e do PEE (2022-2026), visto que as informações contidas em ambos se complementam.

das várias escolas que foi construída pelo plano centenário e que tem vindo a ser remodelada, de modo que reúna as condições necessárias para quem nela participa. Devido à falta de alunos, no ano letivo 2018-2019, fundiu-se com outra escola desta freguesia, passando a desempenhar as suas funções em dois edifícios, o edifício A (onde decorreu o meu estágio) e o Edifício L. Ambos, funcionam em regime ETI, compreendendo um horário letivo entre as 8h15 e as 18h15, sendo o turno da manhã destinado às áreas curriculares e, por sua vez, o turno da tarde às AEC.

A instituição possui uma oferta educativa completa, abrangendo desde a EPE ao 1.º CEB, proporcionando um ensino inclusivo e de qualidade para todas as crianças e alunos. Deste modo, o edifício A é composto por cinco turmas a frequentar o 1.º CEB e por um grupo a frequentar a EPE, perfazendo um total de 120 crianças. No que concerne ao corpo docente, contabiliza-se cerca de 18 professores/educadores, sendo que sete assumem a titularidade de um grupo e os restantes 11 estão distribuídos por diferentes áreas curriculares. O pessoal não docente da instituição é muito reduzido, sendo, por vezes, insuficiente para dar resposta a todas as necessidades.

À semelhança das instituições referidas nos capítulos precedentes, esta escola possui um conjunto de documentos orientadores sendo estes o PEE, PAA e o regulamento Interno, que visam promover o correto desenvolvimento da escola e, conseqüentemente, proporcionar uma educação de qualidade. No que toca ao PEE, este intitula-se “Pensar o Bem estar” e visa “assegurar uma formação integral de todas as crianças, equilibrando entre si o saber, o saber fazer e o saber ser.”, (PEE, 2022-2026, p.3).

No que toca ao espaço físico, a instituição é acolhedora e está bem organizada (figura 68). Contudo, revela-se pouco espaçosa, principalmente nos espaços exteriores. Relativamente ao espaços interiores o estabelecimento está organizado em dois andares (tabela 13)

Tabela 13

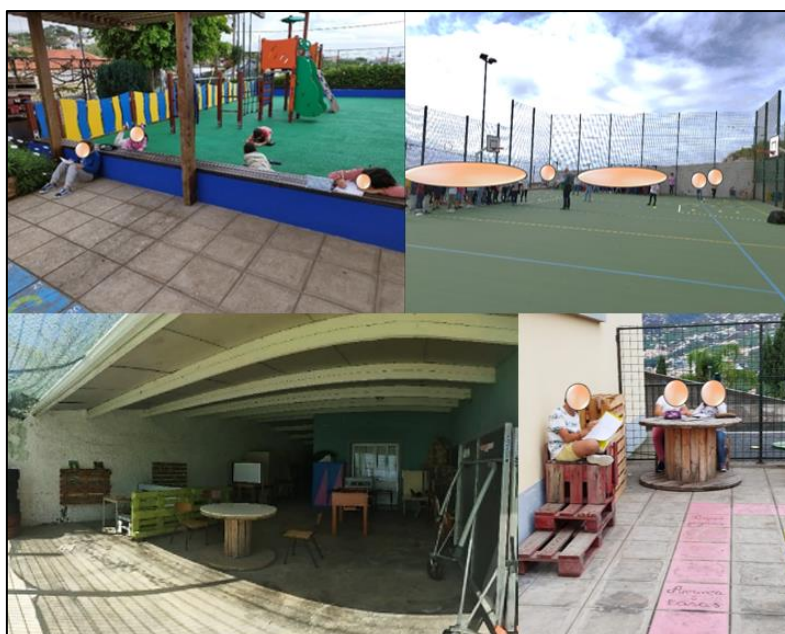
Espaços interiores da instituição.

Rés do Chão	<ul style="list-style-type: none"> • Cozinha e refeitório; • Uma sala de EPE; • Casa de banho para o pessoal docente; • Sala de estar com casa de banho para o pessoal não docente; • Seis casas de banho para os alunos do 1.º Ciclo e três para a Pré; • Duas despensas; • Uma arrecadação com o material de Educação Física; • Uma arrecadação para material diverso; • Uma sala de aula (4.º Ano).
Andar 1	<ul style="list-style-type: none"> • Quatro salas de aula (1.º Ano, 2.º Ano, 3.º Ano -2); • Sala de TIC/Expressão Musical; • Uma sala de professores/Apoio; • Um gabinete da Direção da Escola; • Uma secretaria.

Fonte. PEE (2016-2020)

Figura 68*Alguns espaços interiores.*

No que toca ao espaço exterior, contamos com um recinto desportivo (campo), e dois espaços pequenos, sendo um deles composto por materiais como escorregas e outros tipos de materiais que compõem um parque infantil (figura 69). Destes, importa realçar a falta de espaços exteriores cobertos para atividades de recreio, pois quando chove as crianças não conseguem brincar, dado que também não existe nenhum espaço interno destinado a este fim.

Figura 69*Espaços exteriores da instituição.*

Em termos de recursos materiais, a instituição dispõe de um conjunto abrangente de equipamentos, incluindo computadores, uma impressora, projetores de vídeo, quadros interativos e um vasto conjunto de material didático distribuído pelas salas de aula e

arrecadações. Vale salientar que cada sala está equipada com quadros interativos ou com projetores, tendo em todas as salas rede *Wi-Fi*, o que mostra o compromisso da instituição em integrar as novas tecnologias no processo de aprendizagem, proporcionando aos alunos uma experiência educativa mais dinâmica e interativa.

Sucintamente, o ambiente educativo desta escola caracteriza-se por ser seguro, e acolhedor, sendo que como é um meio reduzido, as crianças conhecem e convivem com todas as crianças e adultos. Esta escola também oferece um ambiente rico de aprendizagem, sendo que todos os alunos se sentem valorizados e incluídos. Para além disso, a instituição visa preparar as crianças para a vida em sociedade, estimulando-as a serem seres críticos e sociais.

7.1.3 Organização do Espaço Pedagógico

A organização do espaço pedagógico é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, pois, tal como elucida Lopes e Silva (2015b), “Existe uma relação direta entre o ambiente da sala de aula e o desempenho escolar.”, (p.105). Como tal, importa que o professor reflita acerca desta organização, para que este lugar seja “acolhedor, emocionalmente seguro” que favoreça a aquisição de competências por parte dos alunos (Lopes & Silva, 2015b). Adicionalmente, este lugar deve ser funcional “ter uma organização adequada e facilitadora considerando as tarefas a realizar”, (Morgado, 2003, p. 113). A sala de aula deve também sofrer alterações conforme as necessidades do grupo, de modo a promover sempre um ambiente positivo.

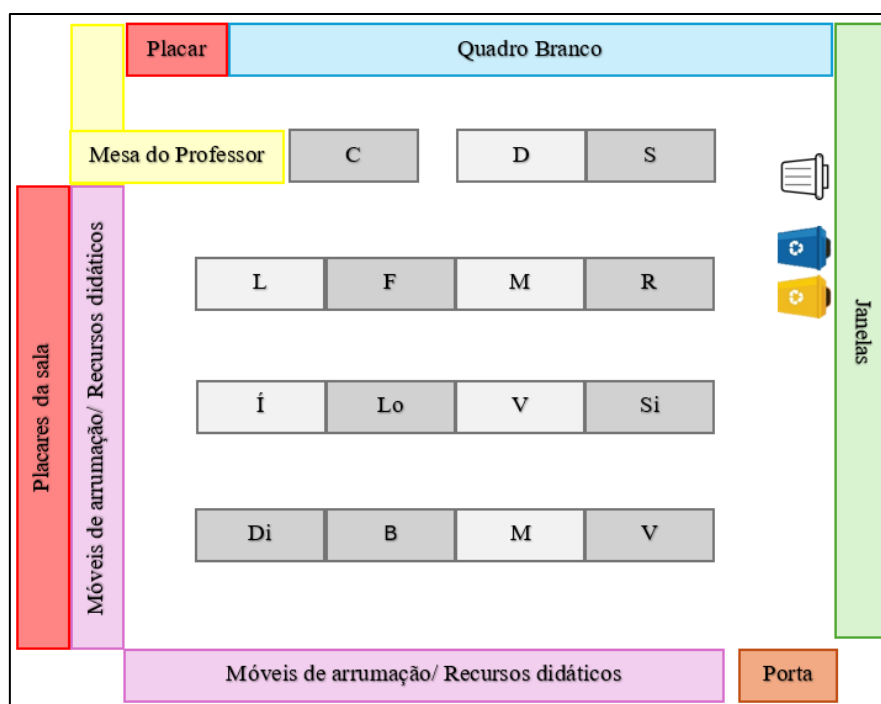
A sala de aula da turma de 3.º Ano onde dinamizei a minha PP situa-se no piso 1 do edifício, sendo que se caracteriza por ser espaçosa e com uma excelente iluminação natural, visto que o lado direito da sala possui várias janelas que permitem a entrada de luz natural. Esta sala possuía vários espaços com materiais e recursos didáticos que estavam ao dispor dos alunos. A sala possuía também um quadro branco, um projetor e um computador que auxiliavam todo o processo de aquisição de conhecimentos e competências por parte dos alunos. As paredes da sala possuíam placares para a exposição de trabalhos do grupo e cartazes didáticos para que os alunos pudessem consultar sempre que necessitassem. Na eventualidade de os placares estarem preenchidos, recorria-se as paredes da sala para expor os artefactos das crianças.

No que concerne à disposição das mesas esta era alterada muitas vezes consoante os momentos de aprendizagem a ser realizados, tornando-se difícil caracterizá-la. Todavia, a disposição apresentada na planta da sala, figura 70, foi a mais utilizada visto que era a

que o grupo apresentava melhor rendimento escolar. Ainda assim, esta disposição das mesas não significava que os alunos estariam sentados corretamente no seu lugar, até porque isso nem sempre acontecia. Por vezes, os alunos levavam a sua cadeira para a mesa de um colega para realizar atividades de grupo, ou até mesmo para tutoria de pares. No meu parecer, o que realmente importa destacar é que este é um espaço flexível e que não segue uma norma de organização rígida.

Figura 70

Planta da sala de aula.



Globalmente, considero que esta sala estava bem organizada, pois atendia a todas as necessidades dos alunos e permitia, tanto quanto possível, a dinamização de diversas tarefas ao mesmo tempo. Uma das grandes potencialidades desta sala é a sua vertente flexível e acolhedora, que marca a diferença no desempenho escolar dos alunos, pois para além de um espaço físico para os alunos, este era um espaço de partilha.

7.1.4 Organização do Tempo Pedagógico

Em conformidade com Morgado (2003), a organização do tempo pedagógico deve equacionar o desempenho do professor e respeitar as diferenças individuais de cada aluno, em função de uma gestão cuidada do tempo que “deverá contribuir para a eliminação de «tempos mortos» entre atividades”, (Morgado, 1999, citado por Morgado, 2003, p.112).

Neste contexto, a professora titular da turma em conjunto com a equipa multidisciplinar da escola realizaram um horário para esta turma de 3.º Ano. Este horário compreendia e respeitava as diretrizes da matriz-base delineada no D-L n.º 55/2018, artigo 3.º, alínea h), que objetivava dar maior flexibilidade e autonomia às escolas nesta gestão pedagógica. Deste modo, o horário curricular desta turma de 3.º Ano é realizado no turno da manhã entre as 8h30 e as 13h30 (tabela 14). O acolhimento dos alunos é realizado entre as 8h00 e as 8h30, como tal o período de atividades letivas decorria das 8h30 às 13h30, tendo um intervalo, das 10h30 às 11h00. No momento destinado ao Domínio de Autonomia Curricular (DAC) eram criados e desenvolvidos projetos que articulavam as diferentes áreas de conteúdo, numa perspetiva interdisciplinar, que visava promover conhecimentos integrados e holísticos aos alunos. Quanto às AEC estas eram desenvolvidas entre as 14h30 e as 18h15, tendo um intervalo das 15h15 às 15h45 e possuíam diversas áreas e projetos que contribuía de forma igualitária para a aquisição de aprendizagens por parte da turma.

Tabela 14

Grelha horária semanal, de acordo com o Anexo I do Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho.

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
8.30 9.30	Inglês	Apoio ao Estudo/ TIC/ Estudo do Meio	Matemática	Matemática	EMD
9.30 10.30	Português	Matemática - Xadrez	Inglês	Matemática	Educação Física
10.30 11.00	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
11.00 12.00	Português	Matemática	Estudo do Meio	Educação Literária/ Português	Matemática
12.00 13.00	Matemática	Português	Estudo do Meio/ DAC – EP, EMD, Inglês	Português	Expressão Plástica
13.00 13.30	Matemática	Português	Apoio ao Estudo / Português	Português	Português
13.30 14.30	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
14.30 15.15	Biblioteca/TIC	Expressão Plástica	Estudo	Educação Física	Clube Educamedia
15.15 15.45	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
15.45 16.45	Educação Física	Estudo	Clube Origami	Expressão Musical e Dramática	TIC
16.45 17.45	Expressão Musical e Dramática	Inglês	TIC	Estudo	Escrita Criativa
17.45 18.15	OTL	OTL	OTL	OTL	OTL

7.1.5 Caraterização da Turma¹²

A turma onde desenvolvi a minha PPIII frequentava o 3.º Ano do 1.º CEB, era constituída por 15 alunos, dos quais seis eram meninas e nove eram meninos (gráfico 12), com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos, a 4 de dezembro de 2023 (gráfico 13). Atendendo às dificuldades e necessidades do grupo, destaca-se que havia sete crianças diferenciadas com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão que beneficiavam de apoio pedagógico acrescido – medidas seletivas e concomitantemente medidas universais. Existiam ainda dois alunos que usufruíam de medidas universais e que necessitavam de acomodações curriculares, ou seja, diferenciação pedagógica e intervenção a nível académico e comportamental, sobretudo uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) e outra diagnosticada com dislexia, que necessitava de maior apoio por parte do docente.

Gráfico 12

Género dos alunos.

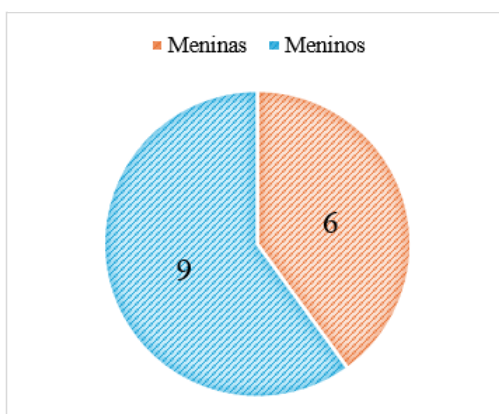
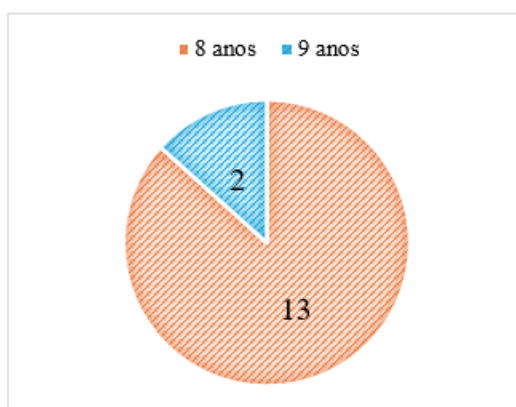


Gráfico 13

Idade dos alunos.



¹² A caraterização explanada foi sustentada pelas minhas vivências nesta turma ao longo da PP e pelas informações presentes nas fichas individuais de cada aluno.

No que diz respeito à área de residência a maior parte dos alunos reside no Funchal (oito crianças), porém há também quatro alunos que vivem em Câmara de Lobos e, ainda três alunos que vivem em Santa Cruz (gráfico 14). Quanto ao número de irmãos, a sua maioria tem dois irmãos, apenas dois alunos não têm irmãos e os restantes têm somente um irmão (gráfico 15).

Gráfico 14

Área de residência dos alunos.

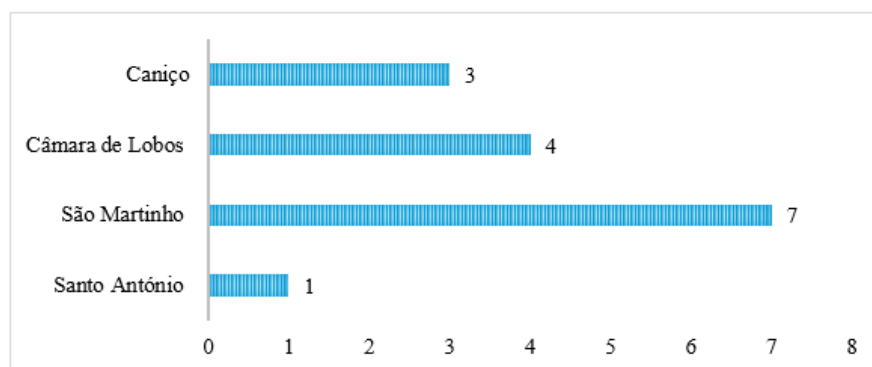
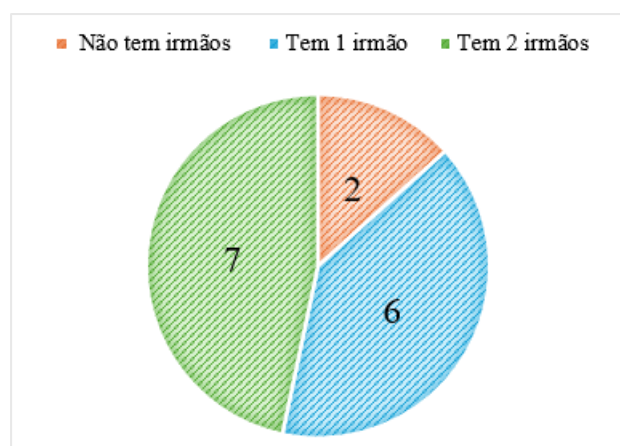


Gráfico 15

Número de irmãos.



A nível comportamental, apesar de serem relatadas algumas melhorias pela cooperante, continuava a ser uma turma com alguns casos desviantes pelo que se tornava necessário, por diversas vezes, realizar chamadas de atenção por forma a corrigir comportamentos e atitudes desadequadas ao contexto, principalmente um aluno identificado com hiperatividade. Em contrapartida, os alunos tinham uma boa participação, destacando-se na área de Estudo do Meio, principalmente na exploração de países, com exceção de um aluno que se destacava na área da Matemática, revelando um pensamento matemático muito evoluído.

Esta turma apresentava diversas potencialidades e fragilidades que condicionavam o processo de ensino-aprendizagem. No que toca às potencialidades, esta turma era motivada, curiosa, criativa e assídua. Revelavam um bom período de atenção quando envolvidos ativamente na tarefa. Possuíam um grande interesse pela área do Estudo do Meio e gostavam de embarcar em projetos rumo à descoberta, sendo as áreas experimentais e as atividades relacionadas com a geografia, história local e corpo humano as suas preferidas. Revelavam um carinho especial pelos momentos de leitura e apresentação de trabalhos. Eram empenhados e interessados na aquisição de novos conteúdos. Regra geral, apresentavam um bom ritmo de trabalho e uma progressão positiva nos domínios da compreensão e expressão oral e escrita, com exceção de uma aluna diagnosticada com dislexia, que ainda apresentava algumas dificuldades.

No que concerne às fragilidades do grupo, os alunos revelavam dificuldades a nível de cálculo mental, essencialmente, nas subtrações e multiplicações, com exceção de um aluno. Gostavam de realizar trabalhos em pequenos grupos, contudo revelavam comportamentos individualistas que determinavam, por vezes, o insucesso da tarefa, pois não conseguiam respeitar as diferentes perspetivas, falando alto e todos ao mesmo tempo. Dispersavam com mais facilidade em aulas de consolidação ou revisão de conteúdos, pois procuravam sempre aprendizagens novas. No momento de recreio, apresentavam comportamentos, por vezes, impróprios e, em alguns casos, agressivos para com alguns colegas, revelando inúmeras dificuldades em cumprir as regras de convivência fora da sala de aula. Alguns alunos revelaram dificuldade em gerir as suas emoções, como tal não conseguiam gerir e resolver possíveis desentendimentos no recreio/acolhimento.

Em suma, a turma do 3.º ano onde desenvolvi a minha PPIII demonstrava grande interesse e motivação pelos novos conteúdos, sendo que procuram sempre saber e aprender mais. A maior parte dos alunos gostava e sentia prazer em desenhar e pintar. Eram alunos humildes, meigos, carinhosos, participativos, autónomos, expressivos e comunicativos.

7.1.5.1 Contexto Familiar das Crianças¹³

No que diz respeito ao contexto familiar dos alunos desta turma, foi possível também referir que, na sua generalidade, as famílias pertencem à classe média. Para além

¹³ As informações apresentadas foram recolhidas das fichas individuais dos alunos, com a devida autorização.

disso, recolheu-se informações acerca das profissões e habilitações literárias dos pais de cada aluno. Assim, constatou-se que existia um leque variado de áreas profissionais, sendo que as profissões com maior destaque era a docência (sete pais) e vertente da psicologia (três pais) (tabela 15).

Tabela 15

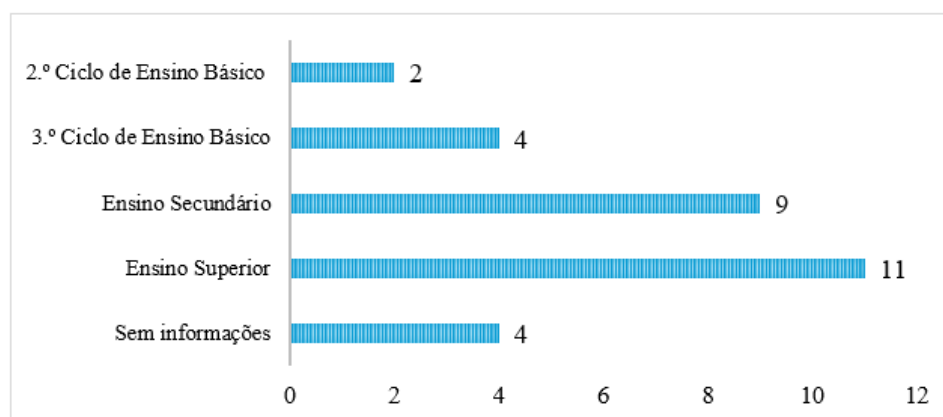
Área profissional dos pais.

Área profissional dos pais			
Professor/Educador de Infância	7	Assistente Técnico	1
Psicólogo	3	Vendedor	1
Inspetor	1	Cabeleireira	1
Mediador de Seguros	1	Lojista e Manicure	1
Técnico de Hotelaria	1	Enfermeira	1
Vendedor	1	Auxiliar na associação Paralisia Cerebral da Madeira	1
Técnico de Máquinas	1	Escriturária	1
Arquiteto	1	Assistente operacional	1
Guarda prisional	1	Trabalhador Independente	1
Bombeiro Sapador	1	Desempregado	2
Construção Civil	1		

Quanto às habilitações literárias dos pais, pode-se constatar que a maior parte dos pais possuem formação académica pertencente ao Ensino Superior (11). Além disso, os restantes 19, possuem formações entre o nível do ensino secundário e o 2.º CEB (gráfico 16). Quatro dos pais desta turma não foi possível recolher qualquer informação acerca do seu grau académico.

Gráfico 16

Habilitações literárias dos pais.



7.2 Trabalho por Projeto – *Passado Meio Local da Ilha da Madeira*

O projeto designado *Passado Meio Local da Ilha da Madeira* decorreu ao longo das nove semanas da PPIII, tendo surgido da cooperação de toda a equipa pedagógica desta sala. Esta dinâmica teve por base AE, 2018 – Estudo do Meio 3.º Ano, explorando os seguintes organizadores: Sociedade, Natureza e Sociedade/Natureza/Tecnologia. Importa salientar que para além do estudo do meio, envolveram-se outras áreas curriculares, como as áreas do português, TIC, artes visuais, inglês, música, entre outras.

O projeto tinha como objetivo primordial que os alunos desenvolvessem competências sociais, como a facilidade de adaptação no trabalho de equipa, a capacidade de argumentação e persuasão. Para além disso, visava que os alunos se tornassem seres críticos, capazes de resolver problemas. Identicamente, pretendia-se que os alunos adquirissem conhecimentos acerca da Ilha da Madeira, mais precisamente acerca do seu passado. Para tal, dividiu-se a turma em grupos de dois/três elementos e distribuiu-se de forma aleatória os seguintes temas de trabalho: Geografia e Descobrimientos da Ilha; Monumentos Históricos; Toponímia/Estatuária; Folclore/Trajes; Instrumentos e Artesanato; Gastronomia; Festas e Romarias.

Tal como todos os projetos, este contou com um conjunto de fases imprescindíveis para o seu desenrolar, assim, a organização do projeto foi dividida em quatro momentos distintos, que se interligaram, criando um fio condutor entre todo o projeto. Num primeiro momento dedicou-se atenção à definição do problema, ou seja, formulação da questão para o estudo. Já no segundo momento dedicou-se à estruturação do projeto, à planificação e divisão das tarefas pelos alunos e professores, para que se passasse para o terceiro momento, a operacionalização, que visava colocar em prática todo o planeamento realizado na fase precedente. Por fim, mas não menos importante, a avaliação do projeto, onde se apresentou e divulgou os resultados e, principalmente, onde se analisou as aprendizagens adquiridas, refletindo sobre as mesmas.

7.2.1 Enquadramento do Problema

A história de cada localidade resulta dos acontecimentos ocorridos ao longo dos tempos. Por este motivo, por vezes, surgem os nomes de pessoas em ruas, praças, travessas, estátuas, entre outros. Assim, tanto Portugal Continental, como a Ilha da Madeira têm uma história muito valiosa e um legado que deve ser motivo de orgulho para todos os portugueses. Ao participar neste projeto os alunos envolveram-se ativamente e aprofundaram os seus conhecimentos sobre as suas origens, tradições e valores que

moldaram a identidade madeirense, assim o grupo tornou-se mais conhecedor e reflexivo acerca daquela que é a história da sua localidade.

Esta turma caracterizava-se pela sua curiosidade, motivação e vontade de aprender. Percebendo o potencial desta turma procurou-se transcender o ensino tradicional, envolvendo o grupo num projeto que os levaria a investigar, pesquisar e construir o seu próprio conhecimento. Deste modo, na minha semana de observação participante a professora cooperante convidou-me a fazer parte deste projeto e a contribuir para o desenrolar do mesmo, pois é cooperando que se chega mais longe, aprendendo e crescendo com o outro.

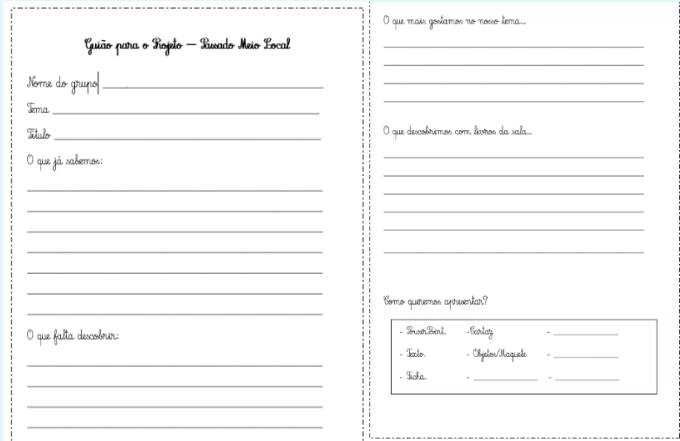


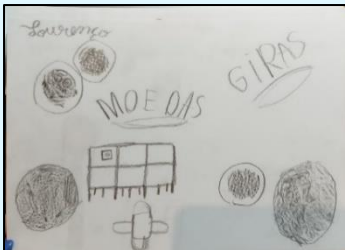
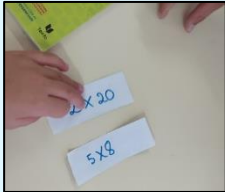
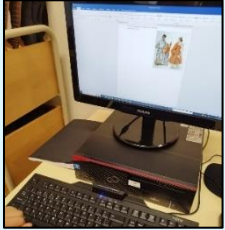

7.2.2 Atividades Pedagógicas ligadas ao Projeto Passado Meio Local da Ilha da Madeira

Para que o projeto chegasse a bom porto, foi necessário pensar em estratégias e atividades que promovessem as aprendizagens e competências desejadas, sendo este um processo cooperativo entre toda a equipa pedagógica da sala. Para o decorrer deste projeto e atendendo que era um trabalho de toda uma equipa, criou-se um DAC, que visava abordar este conteúdo de forma interdisciplinar, incluindo as diversas áreas do currículo, entre estas, o estudo do meio, as expressões artísticas, TIC e inglês.

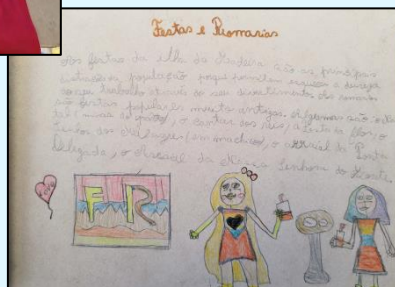
Para iniciar o projeto dividiu-se os alunos em pequenos grupos e solicitou-se aos mesmos, pesquisas autónomas acerca do tema. Para esta recolha de informações disponibilizou-se documentos escritos e computadores. A grande parte das pesquisas foram feitas na aula de TIC, que apesar de não constar nas minhas planificações semanais, estas aulas eram sempre utilizadas para a pesquisa e organização da informação num *PowerPoint*. Ao longo desta tarefa principal, que era a pesquisa e a organização da informação num *PowerPoint*, realizou-se diversas atividades que tornaram as aprendizagens mais significativas, práticas e explícitas para os alunos. Assim, realizou-se pelo menos uma atividade acerca de cada tema, sendo estas brevemente explanadas na seguinte tabela.

Tabela 16

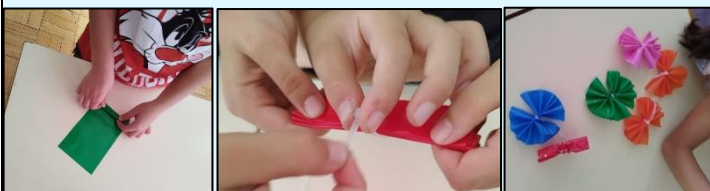
Momentos de Intervenção Pedagógica – Passado Meio Local.

Momentos de Intervenção Pedagógica ao longo do projeto	
Professora Estagiária	Equipa Pedagógica
<p><u>Semana 1</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Realização de um guião orientador para a organização da informação recolhida.  <p><u>Semana 2</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Observar as diferenças entre a moeda euro e escudo.  <ul style="list-style-type: none"> Realização de uma atividade prática com as moedas antigas – os escudos. Esta atividade prática consistia no decalque da moeda utilizando gesso.  <ul style="list-style-type: none"> Realização da TAF – Desenhos Anotados do Aluno. 	<p><u>Semana de Observação</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Diálogo com os alunos acerca do projeto, tema e objetivos. Definição dos grupos, recorrendo à tabuada.  <ul style="list-style-type: none"> Atribuição de temas de forma aleatória a cada grupo de trabalho. Realização da primeira pesquisa acerca do tema de forma autónoma → aula de TIC. Organização da informação recolhida num documento Word.  <ul style="list-style-type: none"> Exploração do Bordado Madeira, no DAC com recurso a pesquisas realizadas no computador da sala. Realização de um bordado “especial”, utilizando cuscuz e sementes de chia. 
<p><u>Semana 3</u></p>	

- Construção de um livro da sala acerca do tema do projeto “Passado Meio Local”.



- Diálogo e construção das flores características dos arraias madeirenses.



Semana 5

- Realização da atividade experimental para responder “Como se formou a Ilha da Madeira?”



Semana 6

- Apresentação dos trabalhos do Passado Meio Local (3 grupos).



- Continuação da construção do livro da sala.

Semana 8

- Apresentação do livro à outra turma de 3.º Ano e equipa pedagógica das salas envolvidas.

Semana 1

- Realização de um “Bordado humano”, onde cada aluno tinha uma fita colorida e todos juntos prenderam entre si e construíram um “bordado”.



Semana 4

- Visita de estudo: Circuito pedestre pelos núcleos históricos do Funchal (São Pedro e Sé).

Nota. O enfoque principal desta visita era a temática toponímia e estatuária.





Semana 5

- Palestra de Ana Cristina acerca dos regionalismos recorrentes na nossa ilha.



Semana 6

- Realização de Bonecas de Massa com os pais e restante comunidade educativa.

	 <ul style="list-style-type: none"> • Continuação das apresentações dos PowerPoint realizados pelos alunos. <p><u>Semana 9</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Avaliação Sumativa das aprendizagens.
---	--

O interesse pelo mundo digital levou a que os alunos se sentissem motivados e envolvidos no decorrer do projeto. Por isso, a escolha da estratégia dos alunos pesquisarem informações nos computadores e organizarem a informação num *PowerPoint*, revelou-se a estratégia ideal a adotar. Contrariando a possibilidade de já disponibilizar a informação correta e só solicitar que os alunos a organizassem. Esta dinâmica de pesquisa e construção do seu próprio conhecimento é bastante benéfica, pois os aprendentes reúnem e selecionam a sua própria informação tornando a aprendizagem mais rica e desenvolvendo de forma mais segura as suas competências e aprendizagens.

A nível geral, todos os grupos conseguiram realizar a pesquisa e juntar apontamentos alusivos à mesma, contudo o grupo dos alunos F e V (irmãos gémeos) demonstraram mais dificuldade na excussão da tarefa implicando bastante um com o outro na sua realização.

(Diário de Bordo, 3 de outubro de 2023)

As atividades apresentadas na tabela 16, serviram para colmatar as aprendizagens e pesquisas realizadas pelos alunos, alertando os alunos para o que era de facto essencial reter. Importa salientar, que apesar de todas as estratégias utilizadas terem sido bem-sucedidas e aceites pelo grupo, foram as pesquisas e a atividade experimental as que mais se destacaram pela positiva.

7.2.3 Avaliação

A realização desta avaliação é fundamental, pois analisa a pertinência do projeto e ainda determina se o mesmo atingiu os objetivos e as aprendizagens desejadas. Esta também serve para refletir acerca da escolha das estratégias utilizadas no combate à questão/problemática colocada na inicialmente.

Considerando a temática apresentada aos alunos e as características dos mesmos, julga-se que as atividades desenvolvidas foram adequadas, pois atribuíram aos alunos o papel ativo, fazendo com que estes se sentissem envolvidos, motivados e participativos desde o início. Ao findar do projeto, denotou-se que foram atingidas as aprendizagens estipuladas, além de diversas competências como a autonomia, a capacidade de resolução de problemas, a capacidade de trabalho em equipa, melhoria das competências sociais (melhor convivência na vida do grupo), melhoria no desenvolvimento de competências orais e escritas, entre outros fatores que relataram o quão rico e positivo foi este projeto.

O facto de ter sido realizada interdisciplinaridade ao longo de todo este projeto, fez com que o trabalho na sala de aula e fora da mesma, fluísse muito melhor. Isto porque as diversas áreas de saber não foram encaradas como “*gavetas*” separadas, mas sim como um todo que permitiu aos alunos compreender a realidade na sua íntegra. Além do mais, o facto de a raiz do projeto partir da realidade dos alunos e das suas vivências revelou-se positivo, pois tornou o projeto mais autêntico.

Ao longo do projeto foram implementadas diversas técnicas de avaliação, sendo que o objetivo primordial não era classificar o aluno, mas sim fornecer um *feedback* ao mesmo, acerca do seu desempenho e aquisição de competências/aprendizagens. Quanto à avaliação formativa realizou-se algumas TAF, como os bilhetes à entrada e à saída, os desenhos anotados, entre outras, onde se pretendia compreender o que o aluno aprendeu ou não, com determinada tarefa, dando a oportunidade de o mesmo melhorar o seu desempenho. Para além das TAF, realizou-se dois momentos que visavam a atribuição de uma classificação por parte da professora titular, sendo estas as questões-aulas realizadas no momento posterior às apresentações dos *PowerPoint* dos alunos e a ficha de avaliação sumativa de estudo do meio. Além destes momentos, foi realizado, por mim, um momento de apresentação do livro realizado pela turma à outra turma de 3.º ano da escola e aos docentes que compõem a equipa pedagógica dos dois grupos.

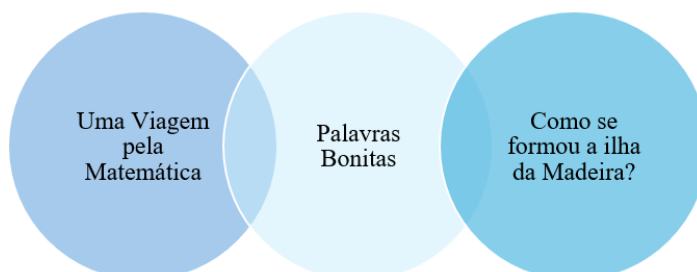
7.3 Momentos de Aprendizagem

Ao longo de nove semanas implementei atividades e estratégias que tiveram em conta um conjunto de fatores fundamentais para uma prática docente de qualidade. Neste sentido, o processo de planeamento de atividades para a PPIII exigiu a consulta de alguns documentos orientadores do 1.º CEB, nomeadamente, as AE, PASEO e a Estratégia Nacional para a Cidadania. Para além destes documentos orientadores, considerei o PEE, as sugestões do professor cooperante, do orientador científico da UMA e dos alunos que

componham a turma, de forma a conduzir a minha prática a bom porto. Como tal ao longo deste subcapítulo serão destacados três momentos que resultaram em aprendizagens contextualizadas e transformadoras, figura 71.

Figura 71

Momentos de Aprendizagem PPIII.



7.3.1 Uma Viagem pela Matemática

O momento de aprendizagem designado *Uma Viagem pela Matemática* desenvolveu-se no dia 25 de outubro de 2023, na terceira semana da minha PPIII. A concretização deste momento de aprendizagem teve como finalidade consolidar e colocar em prática os conteúdos explorados na área da matemática, como a resolução de problemas, o cálculo mental, as tabuadas, a representação de números no ábaco e no Multibásico, a leitura de números por classes/ordens e os arredondamentos.

Este momento de aprendizagem iniciou-se com a entrada na sala de aula, onde adotou-se a estratégia de cumprimentar os alunos à vez. Para tal, cada aluno escolhia a forma como queria ser cumprimentado (figura 72), e era questionado sobre a palavra-chave do dia, tabuadas. Esta estratégia permitiu-me avaliar formativamente a turma, no que concerne à temática das tabuadas, para além de desenvolver a socialização e a relação entre professor-aluno, visto que neste momento cada aluno interage com o docente da forma que preferir. Ao longo da receção do grupo, apenas três aprendentes não responderam corretamente à palavra-passe do dia, pelo que regressaram ao fim da fila, para que tivessem tempo de voltar a pensar na resposta e respondessem novamente.

Figura 72

Possíveis formas de cumprimentar.



Sem delonga, passou-se a uma tarefa seguinte que consistia no preenchimento de uma tabela de cálculos (tabuadas). Como tal, distribuiu-se a folha e solicitou-se que todos os alunos a preenchessem de forma autónoma (figura 73). Nesta senda, importa referir que o C e a L possuíam uma tabela diferenciada e adaptada às suas características e dificuldades (figura 74), para que se sentissem capazes de concluir a tarefa, pois a igualdade de oportunidades, não é só proporcionar aos alunos as mesmas condições e os mesmos recursos, mas sim perceber que nem todos os alunos aprendem da mesma forma e oferecer recursos adequados a todos.

Figura 73

Preenchimento da tabela.

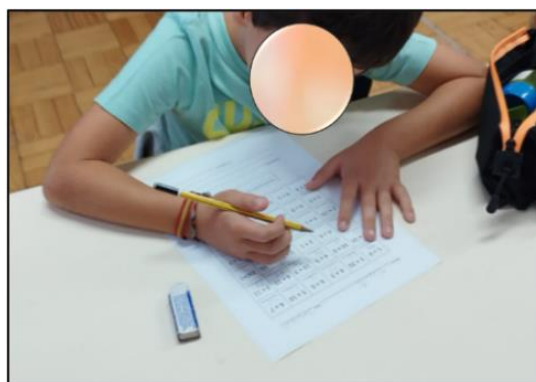


Figura 74

Tabela de multiplicar (normal) e tabela diferenciada.

<p>Nome: _____ Data: ___/___/___</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr><td>5 × 9</td><td>3 × 20</td><td>4 × 3</td><td>6 × 6</td><td>5 × 10</td><td>6 × 7</td></tr> <tr><td>6 × 10</td><td>30 × 0</td><td>4 × 9</td><td>10 × 9</td><td>4 × 10</td><td>3 × 11</td></tr> <tr><td>7 × 6</td><td>4 × 4</td><td>3 × 1</td><td>2 × 8</td><td>2 × 50</td><td>200 × 1</td></tr> <tr><td>2 × 10</td><td>6 × 1</td><td>10 × 10</td><td>3 × 8</td><td>4 × 5</td><td>2 × 7</td></tr> <tr><td>5 × 6</td><td>6 × 8</td><td>10 × 8</td><td>5 × 2</td><td>2 × 9</td><td>6 × 3</td></tr> <tr><td>4 × 8</td><td>6 × 2</td><td>2 × 100</td><td>3 × 7</td><td>4 × 6</td><td>5 × 3</td></tr> </table> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 5px;"> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center;">Total de respostas certas</td> <td style="width: 50%; text-align: center;">Total de respostas erradas</td> </tr> </table> <p>Comentário: _____</p> <p>Corrigido por: _____</p>	5 × 9	3 × 20	4 × 3	6 × 6	5 × 10	6 × 7	6 × 10	30 × 0	4 × 9	10 × 9	4 × 10	3 × 11	7 × 6	4 × 4	3 × 1	2 × 8	2 × 50	200 × 1	2 × 10	6 × 1	10 × 10	3 × 8	4 × 5	2 × 7	5 × 6	6 × 8	10 × 8	5 × 2	2 × 9	6 × 3	4 × 8	6 × 2	2 × 100	3 × 7	4 × 6	5 × 3	Total de respostas certas	Total de respostas erradas	<p>Nome: _____ Data: ___/___/___</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr><td>2 × 0</td><td>2 × 4</td><td>2 × 6</td><td>2 × 3</td><td>2 × 10</td><td>2 × 5</td></tr> <tr><td>3 × 5</td><td>3 × 4</td><td>3 × 7</td><td>4 × 3</td><td>3 × 10</td><td>3 × 1</td></tr> <tr><td>4 × 5</td><td>4 × 2</td><td>4 × 6</td><td>4 × 1</td><td>4 × 10</td><td>4 × 4</td></tr> <tr><td>1 × 1</td><td>1 × 4</td><td>1 × 7</td><td>1 × 9</td><td>1 × 10</td><td>1 × 100</td></tr> <tr><td>6 × 0</td><td>2 × 4</td><td>6 × 4</td><td>2 × 3</td><td>6 × 10</td><td>2 × 5</td></tr> </table> <p>O que achei mais difícil: _____</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 5px;"> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center;">Total de respostas certas</td> <td style="width: 50%; text-align: center;">Total de respostas erradas</td> </tr> </table> <p>Comentário: _____</p> <p>Corrigido por: _____</p>	2 × 0	2 × 4	2 × 6	2 × 3	2 × 10	2 × 5	3 × 5	3 × 4	3 × 7	4 × 3	3 × 10	3 × 1	4 × 5	4 × 2	4 × 6	4 × 1	4 × 10	4 × 4	1 × 1	1 × 4	1 × 7	1 × 9	1 × 10	1 × 100	6 × 0	2 × 4	6 × 4	2 × 3	6 × 10	2 × 5	Total de respostas certas	Total de respostas erradas
5 × 9	3 × 20	4 × 3	6 × 6	5 × 10	6 × 7																																																																		
6 × 10	30 × 0	4 × 9	10 × 9	4 × 10	3 × 11																																																																		
7 × 6	4 × 4	3 × 1	2 × 8	2 × 50	200 × 1																																																																		
2 × 10	6 × 1	10 × 10	3 × 8	4 × 5	2 × 7																																																																		
5 × 6	6 × 8	10 × 8	5 × 2	2 × 9	6 × 3																																																																		
4 × 8	6 × 2	2 × 100	3 × 7	4 × 6	5 × 3																																																																		
Total de respostas certas	Total de respostas erradas																																																																						
2 × 0	2 × 4	2 × 6	2 × 3	2 × 10	2 × 5																																																																		
3 × 5	3 × 4	3 × 7	4 × 3	3 × 10	3 × 1																																																																		
4 × 5	4 × 2	4 × 6	4 × 1	4 × 10	4 × 4																																																																		
1 × 1	1 × 4	1 × 7	1 × 9	1 × 10	1 × 100																																																																		
6 × 0	2 × 4	6 × 4	2 × 3	6 × 10	2 × 5																																																																		
Total de respostas certas	Total de respostas erradas																																																																						

Ao longo do preenchimento da tabela, apercebi-me que havia um aluno com muitas dificuldades na concretização da tarefa e que autonomamente recorreu à estratégia da contagem de cores (figura 75). Quando não tinha cores suficientes pedia ajuda a um adulto da sala para a realização do cálculo, sendo que esta ajuda não consistia em dar a resposta, mas sim recorrer a estratégias que auxiliassem o aluno na resolução das multiplicações. Efetivamente, este é um aluno que necessitava de uma grelha

diferenciada, contudo ainda não me tinha apercebido das suas dificuldades nesta área de conteúdo, sendo que esta situação despertou a minha atenção para momentos de aprendizagem futuros.

Figura 75

Estratégia do S para a resolução da tabela.



Conforme os discentes terminavam o preenchimento desta tabela, recolheu-se as folhas para que fossem “baralhadas” e novamente distribuídas para o momento posterior.

Nesta segunda fase da tarefa, pretendia-se desafiar os alunos a corrigirem o trabalho realizado por um colega. Como tal, distribuiu-se de forma aleatória as grelhas preenchidas anteriormente e cada aluno passou à correção de forma autónoma. De seguida, procedi com a verificação das correções, de modo a corrigir algum erro que os alunos pudessem ter cometido na verificação do trabalho dos colegas. Para além da correção das tabuadas apresentadas na grelha, pediu-se que os alunos contabilizassem o número de cálculos corretos/incorrectos e que escrevessem um comentário global acerca do desempenho do colega (figura 76). Para a escrita deste comentário alertou-se para que fossem justos e imparciais com os colegas.

Figura 76

Tabela corrigida.

6×10 60	30×0 0	4×9 36	10×9 90	4×10 40	3×11 33	✓
5×9 45	3×20 60	4×3 12	6×6 36	5×10 50	6×7 42	✓
2×10 20	6×1 6	10×10 100	3×8 24	4×5 20	2×7 14	✓
7×6 42	4×4 16	3×1 3	2×8 16	2×50 100	200×1 200	✓
4×8 32	6×2 12	2×100 200	3×7 21	4×6 24	5×3 15	✓
5×6 30	6×8 48	10×8 80	5×2 10	2×9 18	6×3 18	✓
Total de respostas certas		Total de respostas erradas				
24		0				
Comentário: <i>Amor a ajudar tabuadas! Muito bem feita! Tem que ter de ficar mais peças mais bem feitas!</i>						
Corrigido por: _____						

Apesar de este momento ser diferente do habitual, foi um bom momento de aprendizagem, pois para além de estimular e consolidar os conhecimentos relativos às tabuadas exploradas, atribuiu responsabilidade ao aluno e desenvolveu no mesmo competências como o sentido de comunicação (expressão escrita), proatividade e adaptabilidade.

Ulteriormente, e tendo como objetivo consolidar os restantes conteúdos de matemática, passou-se às revisões gerais dos conteúdos, recorrendo ao robô Blue Bot. A escolha deste robô para a revisão de conteúdos foi devido aos alunos já o terem explorado e já conseguirem trabalhar de forma autónoma com o mesmo, pois o foco não foi explorar, única e exclusivamente, o pensamento computacional, mas sim consolidar os restantes conteúdos matemáticos.

Às 9h apresentei o Blue Bot à turma, contextualizando que o nosso amigo robô tinha fugido da sala de TIC (lugar onde os alunos costumam explorar os robôs), para estudar matemática connosco.

(Diário de Bordo, 25 de outubro de 2023)

Para dar início à dinâmica colocou-se o tapete no chão e pediu-se aos alunos que se sentassem à volta do mesmo, organizados pelos grupos de trabalho. Em seguida, elucidou-se a turma para o significado de cada uma das cores apresentadas no tapete, verde (arredondamentos e números até 2000), rosa (valor posicional e leitura de números por classes e por ordens), azul (tabuada do 6), amarelo (cálculo mental) e vermelho (resolução de problemas) (figura 77).

Figura 77

Cartões dos desafios – Blue Bot.

<p>A avó da tartaruga fez bolinhos para o chá. Colocou na mesa 8 pratos, com 6 bolinhos cada um. Quantos bolinhos colocou na mesa?</p>	<p>6 x 6</p>
<p>845 + 99</p>	<p>Resolva: 65+9 e arredonda à dezena mais próxima.</p>
<p>Faz a leitura do seguinte número por ordens e por classes.</p> <p>2763</p>	

Nota. Um exemplo de desafio associado a cada cor/conteúdo.

Dado que os alunos já estavam habituados a utilizar o Blue Bot e, sendo este, de fácil manuseamento, iniciou-se a viagem pelos conteúdos matemáticos (figura 78). Ao

longo desta “viagem”, observou-se a forma como cada par de alunos respondia à questão colocada, analisando-se quais os que estavam mais à vontade com os conteúdos e quais os que revelavam mais dificuldades.

Figura 78

Viagem pela matemática recorrendo ao Blue Bot.



No decorrer da atividade foi notório um maior envolvimento dos alunos e uma maior motivação por parte dos mesmos para participar na dinâmica. Nesta senda, compreendeu-se que, quando os alunos participam em atividades lúdicas, como a programação de robôs, estes estão mais propensos à aprendizagem, uma vez que este tipo de material didático estimula o pensamento crítico, a autonomia, a resolução de problemas e o respeito pelo outro. Para além disso, estes momentos de aprendizagem proporcionam menos pressão aos alunos, pois estes sentem-se mais à vontade para arriscar e cometer erros, o que é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem.

Tanto o *Blue Bot*, como outros robôs, trazem inúmeras vantagens para o processo de ensino-aprendizagem dos aprendentes, pois permitem abordar as diversas áreas do currículo, enquanto se quebra a monotonia da sala de aula a que por vezes assistimos. Para finalizar, a integração “pensada” da robótica na educação, como uma ferramenta construtivista e propulsora de aprendizagens enriquecedoras, não proporciona apenas uma abordagem inovadora para a aprendizagem, mas também um ambiente propício ao desenvolvimento de uma ampla variedade de competências fundamentais para enriquecer as aprendizagens dos estudantes.

7.3.2 Palavras Bonitas

Palavras Bonitas, foi um momento de aprendizagem implementado na quinta semana da minha PPIII, no dia 7 de novembro de 2023. Este momento de aprendizagem tinha como foco a exploração de um texto narrativo, com o intuito de aprimorar a

competências ligadas à leitura e interpretação de textos. Para além disso, proporcionou a exploração de conceitos ligados ao referencial da Estratégia Nacional para a Cidadania, mais concretamente ao 1.º Grupo “Direitos Humanos (civis e políticos, económicos, sociais e culturais e de solidariedade)” e “Igualdade de Género”, (p. 7).

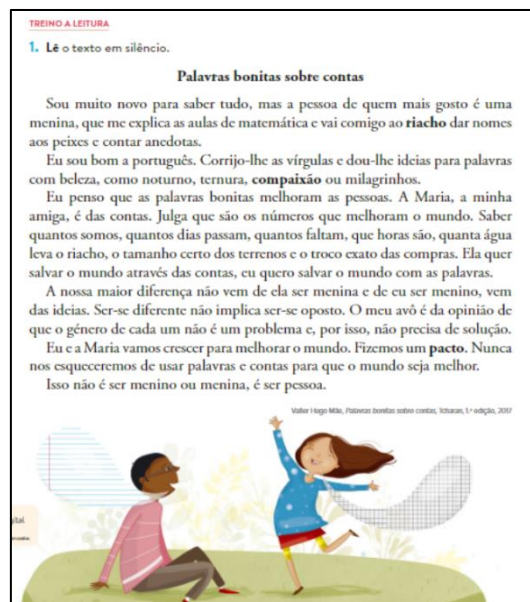
Assim, para iniciar esta exploração, apresentou-se o título do texto “Palavras bonitas sobre contas”, de Válder Hugo Mãe (2017), para uma análise e diálogo inicial acerca da temática que seria abordada no texto. Desta discussão de ideias, surgiram algumas teorias sobre o que poderia ser o desenrolar da narrativa. Estas interações entre os alunos revelaram-se benéficas, na medida em que cada aprendiz tem voz para exprimir a sua opinião e ouvir as díspares perspetivas de cada colega, respeitando as diferenças entre aquela que é a sua opinião e aquela que é a do colega.

Findado este instante inicial, iniciou-se a leitura do excerto do texto “Palavras bonitas sobre contas”, apresentado no manual Plim Português (3.º Ano) (figura 79). Este excerto foi lido em voz alta duas vezes para que fosse dada a possibilidade a todos os alunos de realizarem uma parte da leitura em voz alta.

Figura 79

Excerto do texto “Palavras Bonitas sobre Contas”,

Válder Hugo Mãe.



- Eu acho que a história é sobre contas bonitas. (V)
- É sobre uma meninas que gosta de português e de fazer contas? (F)

(Diário de Bordo, 7 de novembro de 2023)

De seguida, questionou-se o grupo sobre a existência de palavras do excerto que os alunos desconhecessem o seu significado. As palavras proferidas pela turma foram

“ternura” e “pacto”, assim, em grande grupo procurou-se chegar ao conceito destas duas palavras. No que toca à explicitação da palavra ternura recorreu-se à demonstração de afetos e carinho demonstrando que são estas atitudes que constituem, ternura.

No momento seguinte, solicitou-se que aos alunos que pensassem num título alternativo para esta história, surgindo títulos interessantes, como é apresentado no seguinte excerto do DB.

“Boas Pessoas”, “Vamos Salvar o Mundo com o Português e a Matemática”,
 “Ser Diferente é Bom”, “Somos Especiais”, “Contas Bonitas”, (...)
 (Diário de Bordo, 7 de novembro de 2023)

Esta atribuição de um título diferente, permitiu aos alunos um momento de reflexão acerca dos valores explorados no texto, como o respeito pelo outro, a empatia, a aceitação, entre outros.

Posteriormente, realizou-se um diálogo em grande grupo, onde foi realizado um levantamento acerca do que abordava a narrativa, com o intuito de verificar se todos os alunos compreenderam o texto. Algumas das questões orientadoras deste debate foram: Quais são as personagens desta história? O que são palavras bonitas? Porque as devemos usar? Quantos parágrafos tem o texto? Quais os tipos de frase presentes no texto? Uma frase de polaridade positiva? E negativa? Um adjetivo do 2.º parágrafo? E um verbo? Estas questões foram respondidas pelos alunos oralmente e sem grandes dificuldades, o que revelou uma compreensão positiva do excerto.

De seguida, procedeu-se à implementação do jogo do *Plickers* que continha questões acerca do texto explorado, com o objetivo de compreender quais os conhecimentos e dificuldades dos alunos alusivos ao texto (figura 80).

Figura 80

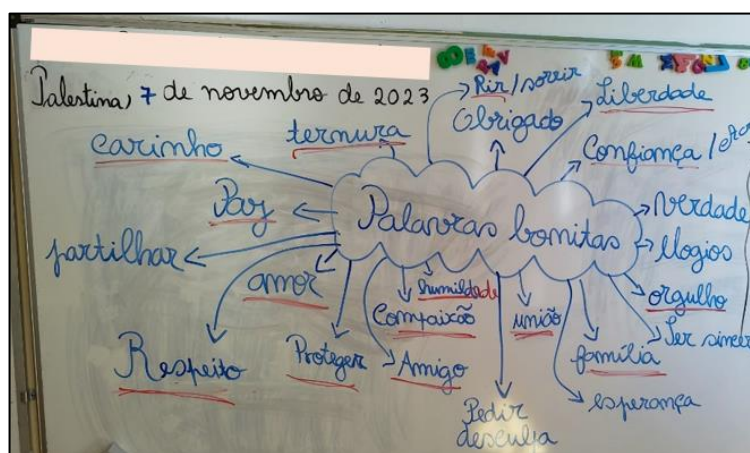
Questão- tipo do Plickers realizado.



Depois de concluído o *quiz*, não se priorizou as questões interpretativas, como tal deu-se especial atenção ao desenvolvimento pessoal de cada indivíduo, referenciando o que são palavras bonitas (elogios, coisas boas, ...), palavras mágicas (por favor, obrigada, ...) e palavras que nos magoam (mentiras, ofensas, ...). Após um diálogo acerca destes tipos de palavras, que nos podem fazer sentir bem ou mal, realizou-se uma chuva de ideias sobre palavras bonitas (figura 81). Conforme os estudantes anunciavam as suas palavras bonitas, registou-se no quadro branco, a fim de se prosseguir com a escolha de algumas destas palavras para a construção de um cartaz realizado pelos alunos.

Figura 81

Chuva de Ideias sobre palavras bonitas.



O balanço desta atividade é muito positivo, pois não podemos ver a escola apenas como um depósito de conceitos de Português, Matemática, Estudo do Meio, Inglês, entre outros, temos, urgentemente, de olhar para a escola com outros olhos, focando também na educação e desenvolvimento de pessoas que estão inseridas numa sociedade.

(Diário de Bordo, 7 de novembro de 2023)

Terminada a chuva de palavras solicitou-se a cada aluno que escolhesse um vocábulo, para construir um cartaz com as palavras bonitas da turma. Assim, as palavras destacadas com sublinhado vermelho, foram as escolhidas pelos alunos para o cartaz. De seguida, distribuiu-se um retângulo branco, onde cada aluno escreveu a palavra que escolheu (figura 82). À medida em que os alunos concluía a tarefa, foi pedido que colassem o seu retângulo na cartolina disponibilizada.

Figura 82

Realização do cartaz das palavras bonitas.



Após a conclusão da realização do cartaz, expôs-se o mesmo na porta sala, para que todos os dias, ao entrarem na sala, os alunos se lembrassem destas palavras bonitas e as usassem para melhorar o dia de alguém, ao invés de adotarem comportamentos desadequados.

Finalmente, realizou-se o jogo dos elogios, em que cada aluno tinha um cartão nas suas costas e os alunos circulavam pela sala com o desafio de escrever um elogio nas costas de cada amigo (figuras 83 e 84).

Ao longo da atividade reparei que o grupo teve um cuidado especial de incluir o C, preenchendo o seu cartão na totalidade, levando a que este aluno ficasse extremamente feliz.

(Diário de Bordo, 7 de novembro de 2023)

Nota. O C é um aluno diagnosticado com PEA.

Figura 83

Jogo dos elogios.



Figura 84

Resultado do jogo dos elogios.



Esta estratégia destacou-se pela sua simplicidade em explorar competências sociais nos alunos. Nesta presenciou-se o cuidado, a atenção, o carinho e a entajuda dos educandos desta turma. De facto, o mais importante deste momento, foi o envolvimento direto na dinâmica e a interação dos estudantes entre si, que nem sempre é positiva. Contudo, ao longo desta atividade os alunos não demonstraram comportamentos menos assertivos, mas sim uma atitude de respeito, companheirismo e amizade para com todos os colegas. Ao findar da aula, cada estudante teve a oportunidade de ler os elogios que lhes fora atribuído no decorrer do jogo, sendo evidente uma onda de satisfação e felicidade.

7.3.3 Como se Formou a Ilha da Madeira?

O momento de aprendizagem designado *Como se formou a Ilha da Madeira?* desenvolveu-se no dia 8 de novembro de 2023, na quinta semana da minha PPIII. Compreendendo as AE de Estudo do Meio, a atividade experimental, visou explorar um leque de conhecimentos acerca do passado meio local da ilha, mais concretamente compreender conceitos como o vulcanismo e erosão.

Como forma de iniciar o momento de aprendizagem, realizou-se a TAF - Bilhetes à Entrada e à Saída, para que se pudesse verificar os conhecimentos prévios dos alunos acerca da origem da ilha da Madeira. Na análise das respostas aos Bilhetes à Entrada, foi possível apurar que os alunos apresentavam um leque diversificado de respostas, e que apenas três alunos referiram que a ilha surgiu da erupção de um vulcão. Os restantes alunos revelaram algum conhecimento mais discrepante e incorreto acerca do surgimento da ilha da madeira (tabela 17).

Tabela 17

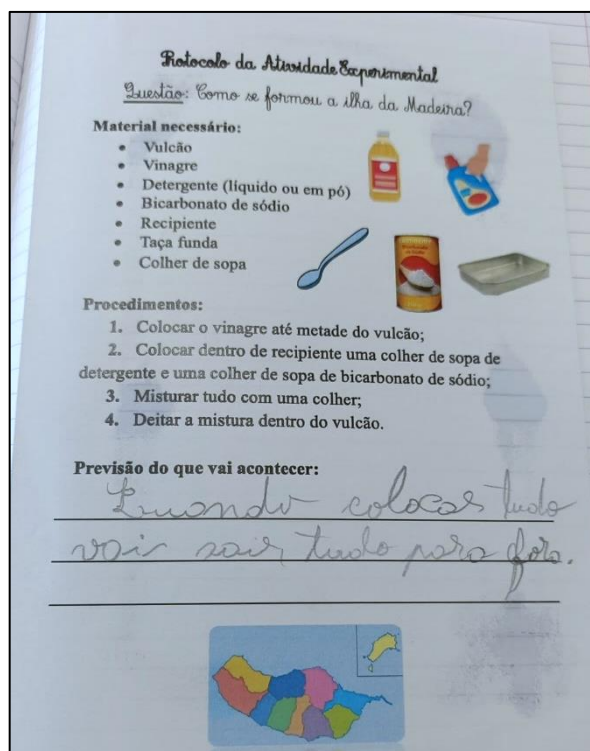
Respostas dos bilhetes à entrada.

Categoria	Representações	Número de alunos
Vulcões	“A ilha formou-se em vulcões que se desativarão” (Lo) “Foi por vulcões 4 milhões de anos” (FJ)	3
Descobridores e dos piratas	“A ilha da madeira naceus com João Zarco a descobrir a Madeira e a construir” (M) “Eu acho que foi o primeiro capitão que foi João Gonçalves Zarco” (S) “Os piratas encontraram a ilha da Madeira” (Ma)	3
Alguém que construiu	“Eu acho que foi feita por madeira, pedra e ferro” (Í)	1
Terra	“O terra caiu no chão” (C) “Comhou a ter muita terra e formou a ilha da Madeira.” (B)	2
Descida do nível da água do mar	“A água do mar foi reconelo” (R)	1
Planeta	“A ilha da Madeira foi formada depois de o planeta surgir” (Vi) “No planeta terra.” (L)	2
Catástrofes Naturais	“Um terramoto no mar” (D) “Se formou porque veio um desunami e ficou uma ilha” (FD)	2
Não respondeu	(S)	1

Posto isto, dialogou-se e distribuiu-se a cada aluno um protocolo da experiência. O mesmo foi explorado oralmente, posto isso, pediu-se aos alunos que escrevessem a sua previsão sobre o que iria acontecer na experiência (figura 85). De modo a prosseguir com a atividade experimental, organizou-se a formação de grupos de quatro elementos.

Figura 85

Protocolo experimental.



Finalizada a distribuição dos materiais, atribuiu-se uma tarefa a cada aluno (dentro do grupo), ou seja, numerou-se os alunos de um a quatro, como forma de orientar os estudantes para as tarefas a realizar nesta experiência. Assim, o primeiro aluno de cada grupo teve como tarefa colocar o vinagre no vulcão, o segundo colocou uma colher de sopa de bicarbonato de sódio no copo de iogurte, o terceiro acrescentou uma colher de detergente no mesmo recipiente do bicarbonato, misturando-os e, por fim, o quarto colocou a mistura realizada no recipiente, no vulcão que continha o vinagre (figura 86).

Figura 86

Realização da atividade experimental.



O momento de “expulsão” do vulcão foi de grande euforia. Os alunos ficaram radiantes e exultantes com os resultados obtidos, demonstrando uma enorme vontade de conhecer e explorar mais este tema. Neste instante, houve alunos que procuraram validar a sua previsão de que o vulcão iria explodir, como podemos ver no seguinte excerto do DB.

- Professora, eu disse vai explodir. (V)

- Eu também professora (vários alunos)

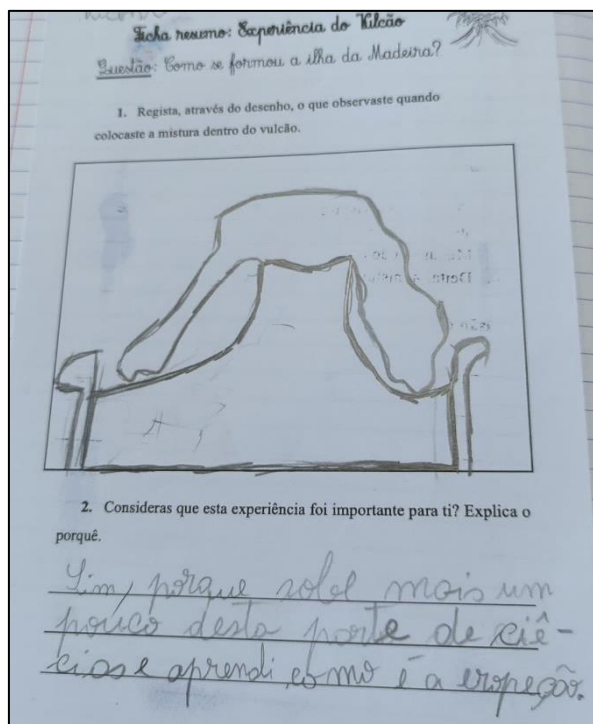
(Diário de Bordo, 8 de novembro de 2023)

De seguida, discutiu-se com os alunos acerca do observado ao longo da atividade experimental. Este momento de partilha teve como questões orientadoras: Como sucedeu a erupção? A explosão foi rápida ou lenta? Acham que na ilha da Madeira surgiu apenas com uma erupção? Importa ressaltar que quando os alunos não conseguiam responder às questões, simplificou-se a abordagem de modo que conseguissem assimilar e partilhar a sua perspetiva acerca das questões colocadas.

Posteriormente, solicitou-se aos alunos o preenchimento da segunda parte do protocolo (figura 87), sendo que era pedido que desenhassem o que observaram e dessem a sua opinião acerca da pertinência da atividade. De realçar que nem sempre a linguagem utilizada pelos alunos foi a mais correta, ou seja, nem sempre os alunos referiam os termos corretos para explicar o ocorrido na experiência, porém explicavam por suas palavras.

Figura 87

*Segunda parte do protocolo da atividade experimental –
Ficha Resumo.*



De forma que fosse mais perceptível a forma como o vulcão entra em erupção, projetou-se um vídeo realista de uma erupção explosiva, de modo a fazer a ponte entre o que os estudantes visualizaram na experiência, e de como a atividade vulcânica ocorre na realidade. Após a visualização do mesmo, estabeleceu-se uma comparação entre a atividade experimental realizada e o real.

- Ah! É bonito, mas deve ser mau para as pessoas que vivem lá. (V)
- É muito perigoso. (F)
- Parece quente. (R)
- Nós morremos se tivermos ali? (L)
- Eu tenho medo que o vulcão da Madeira acorde, professora. (D)
- Foi mesmo assim que a Madeira nasceu? (S)
- O ar é tóxico. (M)
- Está a sair gases, gases tóxicos, do vulcão. (Í)
- A lava está líquida, mas depois a lava fica em pedra. (B)

(Diário de Bordo, 8 de novembro de 2023)

Após a primeira fase do momento de aprendizagem, esperou-se que os alunos compreendessem que a ilha da Madeira surgiu por meio de várias explosões e que o nosso relevo montanhoso está correlacionado com o facto da lava dessas explosões consecutivas arrefecerem e solidificarem umas por cima das outras (dando origem às montanhas e vales). Como tal, dialogou-se acerca do que foi explorado até então, sendo que ao longo do mesmo procurou-se encaminhar o discurso para a segunda parte deste momento de aprendizagem. As questões que se procurou responder junto dos alunos foram: Será que a ilha da Madeira sempre foi assim tal como a conhecemos? O que se formou com as erupções?

- Não era, não tinha casas, era só pedras que tinham ficado duras depois da explosão do vulcão. (F)
- Eu acho que não era, porque com o tempo as pessoas começaram a habitar e a construir coisas o que alterou a forma da ilha. (L)
- As explosões formaram rochas grandes. (M)

(Diário de Bordo, 8 de novembro de 2023)

Aproveitando os raciocínios dos educandos, procurou-se refletir em grande grupo sobre as mudanças/transformações evidentes na ilha ao longo dos anos. Ao invés de se recorrer só ao diálogo, teria sido pertinente apresentar imagens da evolução da ilha ao longo dos anos, realçadas as reais diferenças e motivos dessas alterações. A limitação de tempo foi a condicionante nesta abordagem.

Em seguida, apresentou-se rochas de diferentes tamanhos aos alunos, sendo que cada grupo possuía rochas grandes, médias e pequenas. Neste instante, questionou-se a turma da origem destas rochas e de onde as podemos encontrar, sendo facilmente deduzido pelo grupo que podemos encontrar este tipo de rocha nas praias.

- São da praia formosa! (Í)

(Diário de Bordo, 8 de novembro de 2023)

Neste momento, procurou-se introduzir um novo conceito, a erosão. Para tal recorreu-se a algumas questões orientadoras: Será que as erupções do vulcão formaram logo todos estes tipos de rocha? O que é que acham que surgiu primeiro? As rochas grandes ou as pequenas? O que é que pode ter acontecido? Nesta fase, realizou-se uma pequena

explicação acerca do conceito de erosão e de como é que a mesma ocorre, através da influência da chuva, vento, mar e sol.

Em seguimento desta exploração, pediu-se que cada grupo ordenasse as suas rochas, da que considerava mais velha para a mais nova, para que desta forma metafórica os alunos compreendessem que primeiro há uma grande rocha, que se vai moldando e fragmentando devido à erosão (figura 88). Após cada grupo ordenar as suas rochas, solicitou-se que fosse escolhido um porta-voz para apresentar à turma a explicação para a ordem escolhida.

- Ordenamos as rochas da maior para a mais pequena porque quando o mar bate na pedra, ela transforma-se em areia. (S)
- As ondas do mar batem nas pedras e elas ficam mais pequenas. (M)
- Primeiro a rocha maior, porque surgiu da lava dos vulcões, que depois secou e virou rocha. As rochas vão diminuindo por causa da chuva.
- É como o travão do carro, professora, vai se gastando e depois acontece um desastre, que nas pedras é elas partirem-se.

(Diário de Bordo, 8 de novembro de 2023)

Figura 88

Momento de ordenação das rochas.



Como forma de dar por terminada a atividade experimental, distribuiu-se os Bilhetes à Saída com o intuito de compreender se os alunos adquiriram as aprendizagens e saberes que se pretendia. Assim comparou-se os bilhetes à entrada e à saída para averiguar se houve mudança conceitual (tabela 18).

Tabela 18

Respostas dadas nos Bilhetes à Saída.

Categoria	Representações	Número de alunos
Vulcão e erosão (sem referir “erosão”, apenas explica)	<p>“A ilha da Madeira formou-se e vulcões em erupção a lava foi escorrendo e parava e forma-se em pedra e a pedra e a se gastando com a chuva e com o mar e etc e gostei da experiencia.” (Lo)</p> <p>“Eu sei que foi por vulcões, a lava secou, formou-se pedras, a chuva as ondas do mar o vento e a temporal, criou areia e foi assim que se formou a nossa ilha que se chama ilha da Madeira” (Í)</p>	7
Vulcão e erosão	<p>“A ilha da Madeira formou-se com vulcão e erosão e aprendi como e que os vulcões saem lava e como é que a areia foi criada” (R)</p> <p>“A Ilha da Madeira formouse com vulcões a erosão e por fim chuva, trovoadas e chuva. Aprendi que os vulcões são muito importantes porque até formaram a ilha da Madeira! e agora sei mais dos vulcões. E a coisa que eu mais gostei foi fazer esta experiencia.” (M)</p>	6
Rochas	“O Pedras uma em grande e Pedras uma pequenina são 4 as pedras agora uma terra faz um a pequenina. Uma Ilha da Madeira.” (C)	1
Vulcão	“Como vulcão e pedera. Eu gostei muito da espesimesia para escorbri a Ilha da Madeira?” (D)	1

Ao analisar as tabelas 17 e 18, considerou-se que houve mudança conceptual nos alunos acerca do surgimento da ilha da Madeira, pois nos bilhetes à entrada 12 alunos revelaram não ter conhecimento sobre a influência das erupções vulcânicas na origem da ilha, enquanto nos bilhetes à saída, todos os alunos, com exceção do C (criança com PEA), referiram erupções vulcânicas nas suas respostas. Assim, apesar da complexidade destes conceitos, assume-se que esta atividade prática contribuiu para uma aprendizagem completa, acerca do surgimento da Ilha da Madeira.

Com o desenrolar deste momento de aprendizagem, a turma revelou-se interessada e motivada para se envolver nas tarefas propostas, tendo sempre curiosidade de saber mais sobre a temática. Com a implementação da atividade experimental, pode-se concluir que para o grupo, a aprendizagem revelou-se mais interessante e dinâmica, como tal o docente deve abraçar este tipo de estratégia educacional.

7.4 Projeto Desenvolvido com a Comunidade Educativa

No decorrer da minha *práxis*, considerou-se importante realizar momentos de aprendizagem em parceria com a comunidade. Para tal, contabilizou-se dois trabalhos

desenvolvidos com a mesma. O primeiro contou com a presença da enfermeira Carolina Aveiro, para a exploração dos Primeiros Socorros, onde foi realizada uma vertente teórica e prática acerca do tema, e o segundo que consistiu no evento designado *Dr. Why Escolinhas*. Neste subcapítulo será explanado o evento *Dr. Why Escolinhas*, por se considerar que tenha sido o mais desafiador e interessante para os estudantes, uma vez que colocou os conhecimentos dos mesmos à prova.

O *Dr. Why Escolinhas* foi um *quiz* com 20 questões onde os alunos selecionavam a resposta que consideravam correta, através de um comando e podem ganhar ou perder pontos. A nível de pontuação cada grupo recebe pontos se a resposta estiver correta, sendo que os pontos aumentam ou diminuem consoante o tempo que demora a responder (mais rápido mais pontos). O mesmo sucede para a perda de pontos, se o grupo responder rápido e a resposta estiver errada, perde mais pontos que os que responderem errado, mas que demorem mais tempo.

Este projeto foi organizado para os alunos dos 3.º e 4.º anos da escola, sendo que as questões realizadas, foram idealizadas por mim e foram questões exequíveis de implementar para os dois anos de escolaridade. Assim, neste projeto estiveram envolvidas três turmas, sendo estas, as duas turmas de 3.º Anos, ambas com 15 alunos cada e a turma do 4.º Ano com 18 alunos, perfazendo um total de 48 alunos, com idades compreendidas entre 7 e os 9 anos.

Deste modo, a realização das equipas, foi realizada de forma que cada grupos contivesse quatro elementos, sendo que, obrigatoriamente, tinha de conter pelo menos um elemento de cada turma. Assim, para que as equipas ficassem equilibradas, realizou-se um levantamento dos alunos com Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão e prosseguiu-se com a constituição das equipas. Às equipas foi atribuída a designação do nome de um concelho da RAM (exemplo: Câmara de Lobos).

A concretização deste *quiz* exigiu a passagem por algumas etapas, presentes no cronograma a baixo, tabela 19, que foram o alicerce para o sucesso deste trabalho. Depois do primeiro contacto com o Sr. Pedro Gonçalves (responsável do *Dr. Why Madeira*), foi necessário agendar uma reunião com Sr. Presidente da Junta de Freguesia de São Martinho, Exmo. Marco Gonçalves, atendendo a que este *quiz* implicava verbas e a escola não as conseguia suportar. Assim, nesta reunião explanou-se o projeto, os objetivos, público-alvo, escola de implementação, número de participantes e verbas necessárias, para que depois o mesmo fosse aprovado ou não. Após toda esta formalização, o projeto foi aprovado, neste sentido voltou-se a contactar o *Dr. Why Madeira* de modo a dar

seguimento ao processo. Seguidamente, foi disponibilizado pelo Sr. Pedro Gonçalves, um ficheiro Excel para que fossem colocadas as questões a serem exploradas no *quiz*.

Tabela 19

Cronograma do projeto.

	Ideia e diálogo inicial com o responsável do Dr. Why na ilha	Contacto telefónico à junta de freguesia	Reunião presencial com o Exmo. Presidente da junta de freguesia de São Martinho	Formalização do pedido via email	Aprovação da verba	Realização das questões para o quiz	Criação dos grupos	Implementação do quiz Dr. Why
18/10/2023								
23/10/2023								
30/10/2023								
7/11/2023								
16/11/2023								
26/11/2023								
29/11/2023								
4/12/2023								

O *quiz Dr. Why Escolinhas* decorreu na manhã do dia 4 de dezembro, na nona, e última, semana de implementação pedagógica. O presente evento surgiu como uma forma de “fechar” esta minha PPIII, tendo como principal objetivo rever os conceitos explorados ao longo da mesma. O objetivo de envolver outras turmas surge, de certa forma, para que os alunos revejam e consolidem conteúdos que já exploraram no ano anterior, no caso do 4.ºAno, sendo os temas escolhidos para o *quiz*, temas transversais aos dois anos de escolaridade envolvidos, como por exemplo a translineação. Outro objetivo é envolver a comunidade, sendo esta a comunidade *Dr. Why* ou a própria comunidade educativa (no envolvimento de várias turmas), procurando desenvolver uma interação com o meio social dos alunos, fomentando, assim, o trabalho colaborativo, que é uma mais-valia para o desenvolvimento das crianças enquanto seres sociais. Um ponto também a fortalecer com esta dinâmica é a colaboração entre turmas, em que os alunos trabalham para um objetivo comum, florescendo também a competitividade saudável entre as equipas de alunos. Por fim, um dos objetivos foi promover uma dinâmica lúdica, isto é, promover a aprendizagem através dos jogos, tendo como objetivos envolver, motivar e influenciar a exploração de conteúdos ligados às disciplinas de português, matemática e estudo do meio.

De modo a dar início à atividade, começou-se por organizar todos os alunos nos grupos, que já estavam previamente definidos (figura 89). Em seguida, o responsável pelo *Dr. Why* Madeira assumiu as rédeas, distribuindo um comando por equipa e explicando

as regras do jogo. Para que estas fossem mais claras, foi realizado um pequeno teste, que continha duas questões aleatórias, que não contabilizava pontos para o *quiz*.

Figura 89

Organização dos alunos para o evento.



Posto isto, iniciou-se o *quiz*, sendo que o Sr. Pedro lia a questão, seguindo-se 15 segundos para cada equipa responder. Ao longo do *quiz*, quando os alunos acertavam na resposta, o comando ficava verde, quando erravam, ficava vermelho (figura 90).

Figura 90

Comandos Dr. Why.



No decorrer deste evento foi evidente o entusiasmo, interesse e motivação de todos os envolvidos, pois para além de ser um jogo, este envolvia a tecnologia, que é uma área que os alunos demonstram bastante interesse (figura 91). Estes fatores permitiram que o evento se tornasse cativante e promotor de uma aprendizagem holística e integral para os alunos, pois para além da aprendizagem de conteúdos, desenvolveu-se competências individuais e sociais.

Figura 91

Tecnologia do Dr. Why Escolinhas.



Terminado o *quiz*, atribuiu-se um lápis *Dr. Why* à equipa vencedora (São Vicente) (figura 92). Para finalizar, referir que o balanço bastante positivo. Todavia, o aspeto negativo encontrado foi o ruído, que incomodou, especialmente, um aluno com PEA, tendo este que se ausentar com a professora do ensino especial durante cerca de dez minutos.

Figura 92

Equipa vencedora do quiz.



- Professora, o aspeto negativo foi o barulho, porque o C não gosta.

(Diário de Bordo, 4 de dezembro de 2023)

Não obstante, atendendo à dinâmica que é, considerou-se normal que houvesse barulho, visto ser uma dinâmica diferente do que os alunos estão habituados. Para além disso, o facto de estarem a trabalhar em grupos cooperativos, fazia com que cada aluno quisesse partilhar a sua perspetiva, falando, por vezes, todos ao mesmo tempo. São múltiplas as vantagens da utilização deste tipo de *quiz* no 1.º CEB.

Em suma, a rapidez e eficácia que este tipo de quiz oferece, permite ao professor realizar revisão de conteúdos, ou avaliação formativa aos alunos. Este, também promove uma aprendizagem mais dinâmica e facilitadora, visto ser um método inovador, que motiva e permite o envolvimento ativo dos alunos. Outro aspeto positivo é o *feedback* imediato que os alunos recebem, pois permite que identifiquem a falha e a corrijam num momento futuro, melhorando o seu desempenho escolar.

A execução deste tipo de *quizzes* no 1.º CEB, revela-se uma boa estratégia pedagógica, visto ser eficaz e contribuir para um ambiente de sala de aula mais dinâmico e enriquecedor.

(Diário de Bordo, 4 de dezembro de 2023)

7.5 Reflexão Crítica acerca da Prática Pedagógica III

Ao longo da minha *práxis*, refleti muito sobre a importância da planificação e da reflexão na vida de um profissional de educação. Deste modo, é necessário ter consciência que “(...) não basta pensar no que deve ser ensinado, é necessário também equacionar o como ensinar.” (Serrazina, 2012, p.268). Então, a planificação é uma ferramenta fundamental, para organizar os conteúdos a explorar num determinado período. Seguindo esta linha de pensamento, para a educação ser de qualidade, o professor deve

(...) selecionar/adaptar tarefas com critério, ter uma visão crítica sobre os recursos, (...) pensar em estratégias da aula tais como materiais a utilizar, mas também, por exemplo, formas de representação a promover, exigir rigor nessas representações, não esquecendo o nível etário dos alunos com quem está a trabalhar. (Serrazina, 2012, p. 273)

Deste modo, considerou-se fundamental recorrer à planificação e conhecer a realidade em que os alunos estavam inseridos, para conhecer as suas características e interesses.

A reflexão, por sua vez, fez-me questionar e ajudou-me a melhorar a escolha de estratégias de ensino-aprendizagem que colocassem o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem. Perante esta ótica, o Decreto-Lei n.º 240/2001, refere que o professor deve assumir-se “(...) como um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa (...)” (p. 5570). Ou seja, o

professor não pode ser apenas um mero transmissor de conhecimentos, mas sim deve dar a possibilidade de o aprendiz construir autonomamente a sua aprendizagem. Desta forma, em similitude com os capítulos precedentes, importa refletir acerca da minha prestação ao longo da PP e do quão importante esta foi, para a minha realização académica.

Ao iniciar esta prática, sentia-me mais confiante, uma vez que já tinha estagiado neste ciclo de ensino. Ainda assim, havia alguns aspetos que me preocupavam, como a gestão do tempo e escolha de estratégias pertinentes e adequadas. Neste sentido, a semana de observação permitiu-me analisar os diferentes ritmos de trabalho e os interesses dos alunos, de modo a compreender quais as estratégias que melhor resultariam com este grupo.

Com o desenrolar do estágio nesta turma de 3.º Ano surgiram diversas estratégias que me fizeram refletir acerca da sua pertinência, tendo oportunidade de melhorar e aperfeiçoar a qualidade da minha PP. Foi, também no decorrer desta prática que saí mais vezes da minha zona de conforto, arriscando em projetos, implementando atividades em que o aluno fosse o construtor e onde a prioridade fosse sempre a construção de aprendizagens pelos educandos. Deste modo, no decorrer deste estágio houve potencialidades e fragilidades a registar, que passarei a enumerar.

A nível de potencialidades, destaca-se, em primeiro lugar o clima positivo e afetivo vinculado com a turma desde o início ao fim da PP, este vínculo era sustentado por conversas informais e por demonstrações constantes de afeto que ocorriam dentro e fora do espaço sala. Em seguida, destacar o sucesso das estratégias de aprendizagem que atribuíam ao aluno o papel de investigador/construtor, tornando a aprendizagem mais rica e integrada. A dinamização de um trabalho por projeto e de atividades experimentais foi, também um dos pontos altos desta minha PP, pois para além de ser significativo para o grupo, foram momentos que motivavam e envolviam os educandos. Por fim, a promoção de trabalho cooperativo e desenvolvimento de trabalhos com a comunidade educativa (trabalho de equipa – entre docentes) e meio envolvente, foi uma mais-valia, para os alunos, visto que os mesmos melhoravam a sua interação e adquiriam competências sociais importantes para serem cidadãos ativos, críticos, responsáveis e participativos.

Relativamente às fragilidades, primeiramente, destaco a gestão do tempo, que acabava por influenciar as restantes atividades planificadas, e que apesar das constantes melhorias, continuava a ser um ponto menos positivo. Outra aspeto desafiador foi apaziguar os diferentes ritmos de trabalho ao longo das atividades, o que também contribuía para a falta de tempo. Em segundo lugar, saliento a dificuldade sentida em gerir

os comportamentos desviantes dos alunos, tanto dentro como fora da sala de aula, pois para além de ser um grupo muito carinhoso para com os adultos da sala, revelavam atitudes muito individualistas na hora do recreio, gerando, frequentemente, situações de conflito.

Importa referir que este grupo caracterizava-se por ser curioso e pela sua vontade de aprender e saber mais sobre diversas áreas de conteúdo. Como tal, a estratégia que mais resultava com a turma era as pesquisas autónomas, onde o aluno procurava saber, recolhendo e filtrando informações de forma autónoma ou em pequenos grupos. Por esta razão, esta turma estava envolvida em diversos projetos que os estimulavam esta sede de conhecimento e pesquisa constante sobre temas que os cativavam, principalmente a área da geografia e história.

A partir das aulas de TIC e do computador disponível na sala, implementou-se um trabalho por projeto acerca do Passado Meio Local, que permitiu aos alunos desenvolver várias competências e saberes, partindo, sempre, das pesquisas dos alunos. De realçar, que ao contrário do sucedido na PPII, não houve qualquer dificuldade em dinamizar este tipo de projetos, porque os estudantes já estavam habituados a estes. Este fator foi uma mais-valia para mim, pois como futura docente ter oportunidade de cooperar, organizar, planificar, implementar e avaliar, um projeto deste calibre, dá-me competências para implementar este tipo de projetos no exercício futuro da minha profissão.

Ao longo da minha prática a tecnologia foi utilizada de diversas formas, sendo transversal aos diversos saberes, através da inserção de aplicativos apelativos, didáticos e flexíveis capazes de satisfazer as necessidades dos alunos. No que concerne à disciplina de TIC esta não foi trabalhada e desenvolvida de forma fragmentada nem de forma independente, mas sim foi fruto de um trabalho de cooperação entre os três docentes (eu - estagiária, a professora titular e a professora de TIC), de modo que as diferentes áreas curriculares não fossem encaradas como *gavetas* separadas, mas sim se desenvolvesse uma aprendizagem holística.

Ao findar da PPIII foi-me solicitado que refletisse acerca de todo o desempenho do estágio e das possíveis fragilidades que pudessem ter surgido, e que fazendo frente a essas fragilidades fosse realizada uma proposta de planificação melhorada, que, possivelmente, foram reflexo da minha, ainda, pouca experiência. Esta proposta de melhoria e reflexão fez-me repensar nas estratégias, além de me dar mais consciência e ferramentas de como melhorar estas fragilidades. Para prosseguir ao melhoramento da planificação escolhida foi necessário reajustar as atividades, dispensando alguns

momentos e apostando noutros. Nesta, foi possível articular também as artes visuais, uma vez que era uma área que este grupo de alunos gostava.

Finalizando, considero que ao longo desta PP cresci e desenvolvi competências fundamentais para o futuro como profissional da área da educação, ainda assim, sei que há um longo caminho de aprendizagens a percorrer, com medos e desafios por ultrapassar.

Considerações Finais

Quando for grande, quero ser professora!

Ao findar desta fase académica estou perto de alcançar o meu grande sonho, ser educadora/professora. Na verdade, ao longo destes largos anos de muito estudo e trabalho, houve momentos que temi não conseguir, mas aqui estou eu, quase, quase a conquistar o que sempre desejei e sonhei. Olhando para estes últimos cinco anos, não podia sentir-me mais realizada. Sinto que desde a minha entrada na licenciatura em Educação Básica evolui tanto a nível pessoal, como profissional.

Ao longo desta viagem, adquiri uma bagagem infindável, de teoria e prática, que certamente me irá ajudar a abraçar esta profissão. Ainda assim, tenho plena noção que este, ainda, é o início de um longo caminho. Um caminho de muitas aprendizagens, leituras e reflexões, com plena consciência que a base da educação esta na dosagem de amor que o educador tem para oferecer a cada criança.

Este percurso fez-me ver a educação com uns olhos mais atentos, abrindo espaço para métodos de ensino-aprendizagem diferentes daqueles que lidei ao longo da meu percurso escolar (ensino tradicional). Neste sentido, conforme fui realizando leituras e investigações compreendi que o método tradicional não traz muitas vantagens à educação, pois é uma estratégia de ensino que atribui um papel passivo aos estudantes, o que os desmotiva e não promove aprendizagens significativas. Como tal, passei a adotar preferência por uma perspetiva mais ativa, que atribua o papel de construtor à criança e que seja promotora de aprendizagens integradas e de qualidade.

As práticas pedagógicas para além de assumirem um papel fundamental ao longo do curso, fizeram-me ver e refletir sobre o quão exigente e desafiador é ser educador e professor do ensino básico, pois é a base e o alicerce para o sucesso nos restantes anos de escolaridade obrigatória. Os estágios fizeram-me lidar com situações de imprevisibilidade que exigiram de mim uma resposta imediata, estes desafios melhoraram a minha capacidade de resolver problemas e imprevistos.

Em suma, a realização deste relatório tornou-se importante para mim, pois levou-me a refletir sobre as práticas por mim utilizadas ao longo dos estágios que desenvolvi e que, por vezes, podiam não ser as mais adequadas para o desenvolvimento das competências dos alunos. Assim sendo, toda a teoria que contactei ao longo dos últimos cinco anos, complementou e ajudou-me a crescer, encontrando estratégias mais ativas e

focadas no aluno, ficando o docente com um papel de mediador do processo de aprendizagem. Como a educação está na base da sociedade que temos/queremos, sinto-me motivada para fazer parte desta mudança educacional, procurando implementar estratégias e metodologias que preparem os aprendizes para a vida em sociedade.

Estou pronta para viver este sonho!

Referências Bibliográficas

- Almeida, P., Jung, H., & Luz, C. (2021). *Mini Chefs: A Cozinha da Infância tem Cor, Cheiro, Sabor e Memórias*.
- Araújo, D. B., Mineiro, C. R., & Kosely, N. T. (1996). *Convivendo com a Pré-Escola - Teoria e Prática da Educação Pré-Escolar*. Editora ática.
- Bento, G., & Portugal, G. (2016). *Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância*.
- Biklen, S., & Bogdan, R. (1991). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao Ar Livre - Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto Editora.
- Câmara Municipal do Funchal. (s.d.). *Freguesia da Sé*. Obtido de Câmara Municipal do Funchal : <https://www.funchal.pt/municipio/juntas-de-freguesia/se/#top>
- Cardona, M., J., Silva, I., L., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*.
- Castro, C. (2018). *Área do Tapete: O Local Onde Tudo Acontece*. Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Cohen, A. & Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Raiz Editora
- Correia, A. L. (2021). *São Martinho é a Freguesia com mais população/Diário de Notícias*. Obtido de dnoticias.pt: <https://www.dnoticias.pt/2021/7/28/270932-sao-martinho-e-a-freguesia-com-mais-populacao/>
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. *Psicologia Educação e Cultura*, 2, 355-378.

- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.
- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. (2008-2024). *Planificar*. Obtido em: <https://dicionario.priberam.org/planificar>.
- Dinis, C. M. (1994). *Como trabalhar a área-escola: 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Edições Asa
- Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais – Educação Artística – Artes Visuais*, 1.º Ciclo do Ensino Básico. República Portuguesa.
- Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais - Português e Estudo do Meio*: 1.º ano, 1.º Ciclo do Ensino Básico. República Portuguesa.
- Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais - Português e Estudo do Meio*: 3.º ano, 1.º Ciclo do Ensino Básico. República Portuguesa.
- Direção-Geral da Educação (2021). *Aprendizagens Essenciais - Matemática*: 1.º ano, 1.º Ciclo do Ensino Básico. República Portuguesa.
- Direção-Geral da Educação (2021). *Aprendizagens Essenciais - Matemática*: 3.º ano, 1.º Ciclo do Ensino Básico. República Portuguesa.
- Duarte, T. (2009). *A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica)*.
- Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. (2017). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Félix, M., (2014). *A Metodologia de Trabalho de Projeto na Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância*. Instituto Politécnico de Lisboa.
- Fernandes, F. & Pereira, G., (2021). *A Metodologia de Trabalho de Projeto no Jardim de Infância: percursos de promoção da literacia científica*. CIE-UMa
- Ferreira, A. F. (2009). Revista Portuguesa de Pedagogia. *A avaliação na metodologia de trabalho de projecto: uma experiência na formação de professores*, 43(1), 143-158.

- Fino, C. N. (2004). *Convergência entre a teoria de Vygotsky e o construtivismo/construcionismo*. Universidade da Madeira.
- Fino, C. N. (2008). III Colóquio DCE-UMa. *Inovação Pedagógica: significado e Campo (de investigação)*.
- Freire, P. (1979) *Educação e Mudança*. 12.ªed. Trad. de Moacir Gadotti & Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz & Terra.
- Freire, P. (2012). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Edições pedagogo. LDA.
- Freitas, L. & Freitas, C. (2003). *Aprendizagem cooperativa - Guias Práticos*. Edições ASA
- Gaspar, M. & Roldão, M. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Universidade Aberta.
- Google Maps, (2023). *Localização da Freguesia da Sé*. Obtido de: <https://www.freguesiadase.pt/informacoes/localizacao>
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Junta de Freguesia da Sé. (s.d.). *Junta de Freguesia da Sé*. Obtido de <https://www.freguesiadase.pt/>
- Junta de Freguesia de São Martinho. (s.d.). *Junta de Freguesia de São Martinho*. Obtido de <https://www.jf-saomartinho.pt/#>
- Leão, M. M., & Kalhil, J. B. (2015). *Concepções Alternativas e os Conceitos Científicos: uma Contribuição para o Ensino de Ciências*.
- Leite, M. J., & Alves, J. M. (2005). *A família também ensina*. Edições ASA.
- Libório, V. (2020). *Atividades práticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico: a(s) voz(es) dos alunos*. Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009a). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula – Um Guia Prático para o Professor*. Lidel.

- Lopes, J. & Silva, H. (2009b). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa Para o Jardim de Infância*. Areal Editores
- Lopes, J. & Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença. Na aprendizagem dos alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos*. Lidel – Edições Técnicas Lda.
- Lopes, J. & Silva, H. (2020). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Pactor.
- Lopes, P. J. (2014). *A Metodologia de Trabalho de Projeto como estratégia para a melhoria do desempenho escolar dos alunos do ensino profissional*. Universidade de Lisboa.
- Lovato, F., Michelotti, A., Silva, C. & Loretto, E. (2018). *Metodologias Ativas de Aprendizagem: Uma Breve Revisão*. Acta Scientiae.
- Marchão, A. J. (2016). *Ativar a construção do pensamento crítico desde o jardim-de-infância*.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação: Direção-Geral da Educação.
- Martins, I. P. (2016). *Educação Científica e Perspetivas Atuais no Ensino das Ciências*. In F. Gouveia & G. Pereira (Org.), *Didática e Matemática* (pp. 9-22). Universidade da Madeira: Centro de Investigação em Educação.
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e Envolvimento das Famílias - Construção de parcerias em contextos de Educação de Infância*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).
- Mateus, A. C. C. (2020). *Metodologia de Trabalho de Projeto: potencialidades e desafios* [Dissertação de Mestrado]. Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Moreira, S. (2019). *Cooperar para o Sucesso com Autonomia e Flexibilidade Curricular*. PACTOR.

- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. ISPA - Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças - A Urgência de Brincar e Ser Ativo*. Contraponto.
- Neves, M. R. (2014). *Organização do Espaço Educativo: "Quebrar" a Rotina*.
- Nunes, T. (1990). *Construtivismo e Alfabetização: Um Balanço Crítico*. Belo Horizonte.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- Oliveira, M. (2017). *Um novo Olhar sobre as Artes Visuais na Educação Pré-Escolar: Um Desafio da Contemporaneidade*. Congresso de Investigação em Educação Artística.
- Pacheco, A. C. (2020). *Dar voz à criança para interpretar e agir sobre o conhecimento do mundo: o princípio de que uma nova etapa de aprendizagem se constrói a partir do que a criança sabe e diz o que é importante fazer*.
- Pacheco, J. (1999). *Componentes do Processo de Desenvolvimento do Currículo*. Minho Universitária Livraria Minho.
- Pacheco, M. J. (2015). *A Importância das Atividades Experimentais no Processo de Ensino-Aprendizagem*.
- Pereira, G. (2018). *As TIC e a Aprendizagem Numa Proposta de Percurso Curricular Alternativo (PCA)*. Saber & Educar
- Rangel, M. & Gonçalves, C., (2010). *A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica*. Escola "Tangerina".
- Ribeiro, F. F. (2021). *Relatório de Estágio: A importância da Gestão de Recursos Humanos em contexto escolar: O caso do Centro Escolar de Penedono*.
- Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada Conceito, discurso e práxis*. Porto Editora.

- Sá, J. (2002). *Renovar as Práticas no 1.º Ciclo pela Via das Ciências da Natureza*. (2.ª ed.). Porto Editora.
- Sá, J. & Varela, P. (2004). *Crianças Aprendem A Pensar Ciências*. Porto Editora.
- Saint-Exupéry, A. (2001). *O Príncipezinho*. Editorial Presença
- Santos, T. D. S., & Vasconcelos, B. P. (2019). *Metodologias Ativas De Ensino-Aprendizagem*.
- Serrazina, M. (2012). Revista Eletrônica de Educação. *Conhecimento Matemático para Ensinar: Papel da Planificação e da Reflexão na Formação de Professores*.
- Silva, H.& Lopes, J. (2015a). *Eu, Professor, Pergunto I. 20 respostas sobre planificação do Ensino-Aprendizagem, Estratégias de Ensino e Avaliação*. Pactor.
- Silva, H., & Lopes, J. (2015b). *Eu, Professor, Pergunto 2 - 18 Respostas sobre Necessidades e Capacidades dos Alunos, Gestão da Sala de Aula e Desenvolvimento Profissional Docente*. Pactor
- Silva, H. S., Lopes, J. P., & Moreira, S. (2018). *Cooperar na sala de aula para o sucesso*. PACTOR – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação.
- Silva, M., S. (2019). *O Envolvimento do Pai na Educação Pré-Escolar*. ISEC
- Sousa, J. & Fino, C. N. (2008). *As TIC Abrindo Caminho a um Novo Paradigma Educacional*, in Revista Educação & Cultura Contemporânea, 5 (10), 11-26. Universidade Estácio de Sá.
- Souza, M. E. (2009). *Família/Escola: A Importância dessa relação no desempenho escolar*.
- Trindade, R. (2018). *Autonomia, Flexibilidade e Gestão Curricular: Relatos de Práticas*. Leya.SA.
- Trindade, R. & Cosme, A. (2019). *Cidadania e Desenvolvimento Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.

Valadares, J. & Graça, M. (1998). *Avaliando para Melhorar a Aprendizagem*. Plátano.

Valadares, J. A. & Moreira, M. A. (2009). *A Teoria da Aprendizagem Significativa: A Sua Fundamentação e Implementação*. Edições Almedina.

Zabalza, M. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Edições ASA.

Zabalza, M. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Asa.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Instrumentos de planeamento curricular

Projeto Educativo de Escola. (2016-2020). *Educar para uma Escola Feliz, Educar com Amor*. Funchal

Projeto Educativo de escola. (2016-2020). *Escola com Valores: Crescer com Resiliência Liberdade e Equidade*. Funchal.

Projeto Educativo de escola. (2020-2024). *Escola com Valores: Crescer com Resiliência Liberdade e Equidade*. Funchal.

Projeto Educativo de Escola. (2022-2026). *Pensar no Bem Estar*. Funchal

Projeto Educativo de Escola. (2022-2026). *Tempos Emergentes, mentes conscientes!* Funchal.

Referências Normativas

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Aprova o Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário do Ministério da Educação (2001). Diário da República n.º 201. Série I-A de 2001-08-30, pp. 5569 – 5572.

<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2001/08/201a00/55695572.pdf>

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30, pp. 5572 – 5575.

[Decreto-Lei n.º 241/2001 | DR \(diariodarepublica.pt\)](#)

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Estabelece o Regime Jurídico da Educação Inclusiva. Diário da República n.º 129/2018, Série I.

<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/07/12900/0291802928.pdf>

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 julho. Aprova o Currículo dos Ensinos Básico e Secundário e os Princípios Orientadores da Avaliação das Aprendizagens. Diário da República n.º 129/2018.

<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/07/12900/0292802943.pdf>

Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho. Adapta à Região Autónoma da Madeira os Regimes Constantes do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, e do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 146/2020, Série I.

https://joram.madeira.gov.pt/joram/1serie/Ano%20de%202020/ISerie-142-2020-07_29.pdf

Despacho n.º 5220/1997 (2.ª Série), de 4 de agosto. Aprova as orientações curriculares para a educação pré-escolar que assumem estatuto de recomendação no ano letivo de 1997-1998 e estando prevista a sua revisão no ano letivo de 2001-2002. Diário da República n.º 178/1997, Série II.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/despacho_5220_97.pdf

Despacho normativo n.º 6/2010, de 19 de fevereiro. Altera o [Despacho Normativo n.º 1/2005](#), de 5 de Janeiro, com as alterações que lhe foram introduzidas pelos

Despachos Normativos n.º 18/2006, de 14 de Março, e [5/2007](#), de 10 de Janeiro. Aprova o Regime de Certificação das Aprendizagens realizadas pelo Aluno no Ensino).

Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio. Diário da República n.º 90/2016, Série II. Presidência do Conselho de Ministros e Educação - Gabinetes da Secretária de Estado para a Cidadania e a Igualdade e do Secretário de Estado da Educação. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6173-2016-74377024>

Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho. Homologa as orientações curriculares para a educação pré-escolar. Diário da República n.º 137/2016, Série II, pp. 22107 – 22107. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/9180-2016-74981262>

Despacho N.º 5908/2017, de 5 de julho. Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018. Diário da República, N.º 128/2017, II Série. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/despacho_5908_2017.pdf

Despacho Normativo n.º 6478/2017, de 26 de julho. Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória do Ministério da Educação (2017). Diário da República n.º 143, Série II. <https://files.dre.pt/2s/2017/07/143000000/1548415484.pdf>

Despacho Normativo n.º 6944-A/2018, 19 de julho. Homologa as Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico do Ministério da Educação (2018). Diário da República n.º 138, Série II. <https://files.dre.pt/2s/2018/07/138000001/0000200002.pdf>

Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho. Procede à definição dos referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular, incluindo a avaliação externa. Diário da República n.º 129/2021, 1.º Suplemento, Série II. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6605-a-2021-166512681>

Lei de Bases n.º 46/1986 do Sistema Educativo do Ministério da Educação (1986). Diário da República n.º 237, Série I de 14/10/1986.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>

Lei-Quadro n.º 5/1997 da Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação (1997). Diário

República n.º 34, Série <https://files.dre.pt/1s/1997/02/034a00/06700673.pdf>